

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**IMAGENS DE SI E DA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM *BLOGS* DE PROFESSORES
ESPECIALIZADOS**

GABRIELA ALIAS RIOS

**São Carlos
2014**

GABRIELA ALIAS RIOS



**IMAGENS DE SI E DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM
BLOGS DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial – Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R586is

Rios, Gabriela Alias.

Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em
blogs de professores especializados / Gabriela Alias Rios. --
São Carlos : UFSCar, 2014.

124 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Blogs (Internet). 3. Atendimento
educacional especializado. 4. Semiótica discursiva. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Gabriela Alias Rios**.

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

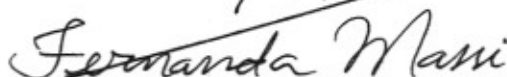
Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu(UFSCar)

Ass. 

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior
(UNESP/Presidente Prudente)

Ass. 

Profa. Dra. Fernanda Massi - UNESP/Araraquara



Dedico este trabalho aos meus pais e à minha avó, por todo o incentivo e esforço que fizeram para que chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram, acreditaram e estiveram envolvidos (direta ou indiretamente), sendo corresponsáveis para que este trabalho fosse concluído.

Aos meus pais, Ligia e Sérgio, e vó Ligia pelo esforço, incentivo e apoio que sempre me deram, que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui; por entenderem minha ausência, falta de tempo e visitas rápidas durante esse período.

Ao Uriel, por todo o apoio durante o mestrado. Por toda ajuda, contribuições, incentivo e compreensão. Pela paciência com a minha falta de tempo, ausências, viagens, e com os momentos de dificuldade durante a pesquisa. Obrigada por estar sempre ao meu lado!

À professora Enicéia, pelas orientações, auxílio e aprendizado durante o mestrado. Por ter me aceito como orientanda, por acompanhar o processo de produção deste estudo, me apoiando, com atenção e paciência, indicando os melhores caminhos a percorrer. Muito obrigada pela oportunidade e incentivos, pois sem isso esta conquista não teria sido possível!

Aos professores da banca examinadora de defesa, Ana Silvia Couto Abreu, Fernanda Massi e Klaus Schlünzen Junior, por todas as contribuições e diferentes olhares, que foram importantes para o desenvolvimento da minha pesquisa. Em especial à Fernanda, por todos os apontamentos durante a realização da pesquisa, pela ajuda, indicações de livros e artigos, leitura e revisão do trabalho, e principalmente, a ajuda com a Semiótica. Seus conselhos e apontamentos foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas do Grupo Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial da UFSCar pelas contribuições durante esses dois anos. Em especial, à Aline Veltrone pela ajuda e colaboração na escrita do projeto de pesquisa.

À Cícera Malheiro (Cissa), por todo o incentivo, apoio, contribuições, durante todo o mestrado, e também, por ter me acolhido em sua casa. Não tenho palavras para agradecê-la!

Às amigas e também mestrandas Soellyn (Sol), Tássia e Camila por compartilharem os momentos de angústias e felicidade; por terem ajudado durante todo o processo, lendo o trabalho, contribuindo, colaborando. Agradeço à Tássia por ter me acolhido, também, em sua casa; à Sol pelos “puxões” para escrever, por ler e aguentar minha ansiedade; à Camila pelos apontamentos, dicas e contribuições. Obrigada, meninas!

Aos meus amigos e amigas, por todos os conselhos, estímulos, incentivos, puxões de orelha; que me ouviam falar do trabalho, do andamento da pesquisa, e entenderam minhas ausências em função do tempo que precisei dedicar à pesquisa. Não vou citar nomes para não cometer a injustiça de esquecer alguém querido.

À CAPES pelo fomento financeiro concedido para a realização e concretização deste estudo.

Obrigada a todos! Sem o apoio de vocês não teria conseguido!

RESUMO

RIOS, G. A. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em *blogs* de professores especializados**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

O presente estudo parte da indefinição e do desconhecimento do que tem sido feito pelos professores especializados, em termos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com os estudantes público alvo da educação especial (PAEE) no contexto das salas de recursos multifuncionais (SRM), que estão sendo implantadas nas escolas públicas de todo o Brasil. Para produzir conhecimentos sobre este assunto, buscou-se investigar o que os professores especializados que atuam em SRMs publicam em seus próprios *blogs* sobre o trabalho realizado nessas salas, e quais são as experiências frente a esse serviço. Os *blogs* foram escolhidos como fonte de dados, uma vez que permitem que o cidadão comum se coloque como testemunha participativa, ou seja, que publique textos sem a edição e olhar de um editor. Nessa perspectiva, o problema deste estudo se configura a partir dos seguintes questionamentos: Considerando que a Política de Educação Especial é relativamente recente, o que os professores especializados têm divulgado sobre o atendimento educacional especializado na internet? Qual a percepção dos professores frente a esse serviço? Será que por meio dos *blogs* é possível evidenciar as práticas desses professores? Esta pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar por meio da Teoria Semiótica do Texto o que os professores da educação especial publicam em seus *blogs* pessoais e como se constroem as imagens de si e das salas de recursos multifuncionais. Os objetivos específicos foram (a) Identificar no discurso do professor as experiências que têm sido evidenciadas no AEE; (b) analisar como tem se dado as práticas direcionadas para a questão da educação inclusiva na educação brasileira, nas salas de recursos. Para tanto, dez textos escritos por professores especializados de todo o Brasil foram analisados a partir do nível discursivo da Teoria Semiótica do Texto. Foram analisadas as seguintes categorias: espaço referido no texto; atores e actantes; tempo da enunciação; figuras (elementos concretos que revestem o texto) e temas (elementos abstratos e depreendidos a partir das figuras). Concluiu-se que a imagem construída desses professores é a de herói e de agentes transformadores da realidade das SRMs, já que o serviço depende das ações deles para que realmente funcione. A partir das marcas que aparecem no discurso dos professores, observa-se que eles têm se apropriado do discurso da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial e, também, que o trabalho docente na SRM é predominantemente centrado no aluno.

Palavras-chave: *Blogs*; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Semiótica Discursiva.

ABSTRACT

RIOS, G. A. **Images of teachers and multifunctional resource rooms in blogs of specialized teachers.** 2014. 124 p. Dissertation (Master's in Special Education) – Graduate Program in Special Education. Federal University of São Carlos, São Carlos, 2013.

The work developed by specialized teachers, in Multifunctional Resource Rooms with students of special education is still unknown. The Multifunctional Resource Rooms are being implemented in public schools throughout Brazil. In order to produce knowledge about this topic, we investigated what specialized teachers who work at Multifunctional Resource Rooms publish on their blogs about the work performed in these rooms, and the experiences related to this service. Blogs were chosen as the data source, as blogs allow the common citizen to be a participative witness, in other words, people can publish texts without an editor. In this perspective, the problem of this study is configured from the following questions: Considering the Public Policies are recent, what have the specialized teachers published about specialized educational service on the internet? What is their perception considering this service? Is it possible to find out the practices of these teachers through blogs? This research aimed to describe and analyze through Text Semiotics what teachers who work with special education publish on their personal blogs and how they construct images of themselves and of the multifunctional resource rooms. The specific objectives were (a) identify on the teacher's discourse the experiences which have been evidenced in the educational specialized services; (b) analyze how are the practices directed to the issue of inclusive education in Brazilian education, in multifunctional resource rooms. Ten texts written by Brazilian specialized teachers were analyzed from the discursive level of Text Semiotics. The following categories were analyzed: space described in the text; actors and actants, time of enunciation; figures (concrete elements on the text) and themes (abstract elements inferred from the figures). It was concluded that the image constructed by these teachers is hero and agents of change of multifunctional resource rooms, as this service depends on their actions to work. From the signs which are on the teacher's discourse, it is observed that they have internalized the policies discourse, and the teaching work in multifunctional resource rooms is predominantly focused on the student.

Keywords: Blogs; Special Education; Specialized Education; Discourse Semiotics.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CETIC	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CF	Constituição Federal
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades educacionais especiais
PAEE	Público alvo da educação especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAAI	Sala de Atendimento e Apoio à Inclusão
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

- UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIVESP** Universidade Virtual do Estado de São Paulo
- UNOESTE** Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resultados das buscas	60
Quadro 2	Textos pré-selecionados	62
Quadro 3	Amostra para análise	64
Quadro 4	Ilustração do percurso gerativo de sentido	67
Quadro 5	Ferramentas escolhidas para análise	68
Quadro 6	Níveis que compõem a estrutura do texto	68
Quadro 7	Matriz de análises das experiências publicadas em <i>blogs</i> de professores da SRM.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Página do Scripting News, considerado o primeiro <i>blog</i> do mundo..	52
Figura 2	Identificação das regiões.....	59
Figura 3	Proporção de domicílios com acesso à internet.....	64
Figura 4	Tela do texto 1.....	74
Figura 5	Tela do texto 2.....	77
Figura 6	Tela do texto 3.....	80
Figura 7	Tela do texto 4.....	83
Figura 8	Tela do texto 5.....	85
Figura 9	Tela do texto 6.....	87
Figura 10	Tela do texto 7.....	89
Figura 11	Tela do texto 8.....	91
Figura 12	Tela do texto 9.....	93
Figura 13	Tela do texto 10.....	95
Figura 14	Actorialização: professores.....	104
Figura 15	Actorialização: alunos.....	105
Figura 16	Estrutura das SRM.....	107
Figura 17	Atuação nas SRM.....	110
Figura 18	Formação do professor: luta.....	111
Figura 19	Formação do professor: flexibilização.....	113

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva – Panorama histórico	22
1.1.1 Políticas públicas de educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva no Brasil	26
1.2 Atendimento educacional especializado (AEE)	33
1.2.1 Salas de Recursos Multifuncionais: <i>Lócus</i> do Atendimento Educacional Especializado	37
1.2.2 A formação do professor da educação especial.....	38
1.2.3 As práticas que têm sido evidenciadas nas SRM: Panorama de pesquisas.....	42
1.3 <i>Blogs</i> como meio de informações e comunicação	48
1.4 <i>Blogs</i> e a disseminação de informações no ciberespaço.....	54
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	56
2.1 Fonte dos dados.....	56
2.2 Aspectos éticos	56
2.3 <i>Corpus</i>	57
2.4 Procedimentos de coleta de dados.....	59
2.5 Técnica de análise dos dados: Teoria Semiótica do Texto	65
2.5.1 Os três níveis de organização de sentido no texto – uma breve explicação da Teoria Semiótica.....	68
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
3.1 Tratamento dos dados e análise semiótica dos textos.....	73
3.1.1 Texto 1	73
3.1.2 Texto 2	76
3.1.3 Texto 3	79
3.1.4 Texto 4	81
3.1.5 Texto 5	84
3.1.6 Texto 6	86
3.1.7 Texto 7	88
3.1.8 Texto 8	91
3.1.9 Texto 9	92
3.1.10 Texto 10	94
3.2 Tratamento dos dados - Matriz da análise semiótica dos textos.....	96
3.3 Análise e discussão.....	102

3.3.1 Espacialização	102
3.3.2 Temporalização	103
3.3.3 Actorialização	104
3.3.4 Figuratização e Tematização.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	118

APRESENTAÇÃO

No ano de 2007, iniciei o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). No terceiro termo do curso, a professora Me. Marta Janete Malacrida convidou a mim e a uma colega de sala para participarmos de um projeto que ela estava desenvolvendo. O projeto intitulava-se “Potencialização da aprendizagem de alunos inclusos” e foi desenvolvido durante todo o ano de 2008. Neste projeto, trabalhamos junto à professora de língua portuguesa de uma escola pública estadual do município de Presidente Prudente, que tinha em seu alunado alunos público alvo da educação especial (PAEE), mais especificamente, deficiência intelectual (DI). Durante o desenvolvimento da pesquisa, observamos as aulas de língua portuguesa e, a partir do conteúdo ministrado pela professora, preparávamos atividades complementares, que tinham como foco as dificuldades apresentadas por esses estudantes. Ao final do projeto, foram aplicadas entrevistas com os alunos e com a professora da sala, a fim de identificar e analisar em seus discursos as contribuições que as aulas complementares contextualizadas trouxeram para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. O trabalho com esse público alvo foi algo que me interessou muito, já que os avanços deles eram visíveis, desde que as atividades propostas trabalhassem com as potencialidades dos estudantes.

Em 2009, participei de outro projeto de pesquisa, intitulado “Análise Semiótica de Contos: formando leitores”, coordenado pela professora Dra. Sonia Molina, docente do curso de Letras da UNOESTE. O projeto teve como objetivo analisar os contos *A Velha Contrabandista* e *O Primeiro Beijo*, objetivando observar e compreender como funcionavam os mecanismos de enunciação de sentido dos textos, por meio dos diferentes níveis de estruturação, que compõem o percurso gerativo postulado na Teoria Semiótica do Texto. Posteriormente, o método de ensino desenvolvido pela professora coordenadora do projeto em sua tese de doutorado foi aplicado em uma escola pública da rede municipal do estado de São Paulo, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A aplicação do método relacionada à análise semiótica tinha como objetivo facilitar o processo de mediação entre o conhecimento científico (análise semiótica) e a interpretação de contos. Mesmo tendo concluído a graduação em Letras em 2009, continuei ainda vinculada ao projeto no ano de 2010. Ainda em 2009, comecei a trabalhar como professora de

língua inglesa em escolas da rede pública e privada. Nestas escolas, tive contato com estudantes PAEE, e algo que me incomodava era o processo de escolarização desses estudantes, que muitas vezes estavam na sala de aula, mas eram discriminados, sendo muitas vezes tratados como “alunos de inclusão”. Dessa forma, comecei a ler e pesquisar mais sobre a temática da educação especial e decidi cursar o mestrado.

Em 2010, ingressei no segundo curso de graduação, Pedagogia, na modalidade semipresencial, pela Universidade Estadual Paulista/ Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Também em 2010, iniciei a especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. No trabalho monográfico, procurei relacionar a temática de ensino de línguas aos estudantes PAEE, trazendo possibilidades de trabalho em sala de aula com a deficiência visual, o uso da tecnologia assistiva, objetos educacionais e ensino de língua portuguesa.

Em 2012, ingressei no mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), precisamente no Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), grupo este que iniciara em 2010 um grande projeto de pesquisa em rede nacional do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre o atendimento educacional especializado com os professores das salas de recursos multifuncionais.

Ao me inserir neste contexto, e tentando contribuir com o estudo do ONEESP, defini, com o apoio do Grupo, analisar a concepção sobre a inclusão escolar dos estudantes PAEE, bem como as experiências práticas dos professores das salas de recursos, que têm sido veiculadas em seus *blogs* pessoais. Dessa forma, o presente estudo representa a junção das experiências que tive em minha trajetória acadêmica e profissional, no que se refere à educação especial e seu público alvo (com quem tive contato teórico na iniciação científica e prático como professora de língua inglesa), à semiótica (que foi foco de projeto de iniciação científica) e à pesquisa envolvendo as tecnologias digitais da informação e comunicação, no caso, os *blogs*.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação de crianças público alvo da Educação Especial (PAEE) começou a se tornar questão de política pública na década de setenta, quando ocorria, em contexto mundial, o movimento baseado na filosofia da normalização e integração, tendo como consequência mudança de pensamento no âmbito da escolarização desses estudantes, já que até então a segregação era considerada a melhor opção para atender estes alunos. A partir daí, a política passou a ser norteada pela ideia de integração escolar, que posteriormente viria chegar ao discurso de “educação inclusiva” ou “inclusão escolar”, a partir da década de noventa (MENDES, 2010).

Nessa perspectiva, a legislação brasileira vigente traz a educação como direito subjetivo de qualquer cidadão. A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) tornou obrigatório o acesso à educação básica (ensino fundamental), ofertado gratuitamente, e sendo estabelecidas condições iguais de acesso e permanência na escola. Garantiu, ainda, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) reiterou o *locus* do AEE e dispôs que a educação especial se caracterizava na modalidade de ensino oferecida a estudantes PAEE (BRASIL, 1996, art. 58). Também esclareceu ser dever dos sistemas de ensino garantir recursos educativos, métodos, organização e currículo adequados para atender aos alunos PAEE (BRASIL, 1996, art. 59, Inciso I).

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), cujo objetivo é constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos, estabelecendo como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – nas escolas regulares; a transversalidade da educação especial da educação infantil ao ensino superior; a oferta do AEE, bem como a formação de recursos humanos para o trabalho com a inclusão; a participação da família e da comunidade; e a articulação intersetorial das políticas públicas (BRASIL, 2008).

De acordo com o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011, art. 2), compete à educação especial garantir serviços de apoio especializado para minimizar as barreiras impeditivas da escolarização dos estudantes PAEE, sendo esses complementares para os alunos com deficiências ou transtorno global do desenvolvimento ou suplementares para os alunos com altas habilidades ou superdotação. O AEE consiste no conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Este Decreto (art. 8) ainda preconiza que o serviço pode ser ofertado aos alunos da rede pública nos sistemas públicos de ensino ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Nos sistemas públicos de ensino, o *lócus* do AEE são as salas de recursos multifuncionais (SRM), cuja implantação tem como objetivos:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3).

Para o atendimento aos alunos PAEE matriculados no ensino regular são disponibilizados recursos e apoio pedagógico (BRASIL, 2012). Assim, as SRM podem ser definidas como espaços que contam com equipamentos, mobiliários adaptados e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

Ao analisar a legislação que normatiza a educação inclusiva no Brasil, constata-se que esta questão é relativamente recente. Embora a preocupação com esse alunado tenha se iniciado no Brasil há cerca de trinta anos (MENDES, 2010), por volta da década de 1970, apenas em 1988, há pouco mais de vinte anos, foi oficializado, com a promulgação da Constituição Federal, que pessoas com deficiências fossem preferencialmente escolarizadas nas escolas comuns da rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDB também abordam esse direito, sendo que na LDB/96 (BRASIL, 1996) foi incorporado o princípio que a escola deve se adequar para receber os alunos, quaisquer que

sejam suas características. Nessa lei também é destinado, pela primeira vez, um capítulo à Educação Especial, e posteriormente, outros documentos oficiais foram publicados para normatizar a educação inclusiva no Brasil, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011) e a PNEE-EI (BRASIL, 2008),

A partir de 2007, as políticas têm foco na comunidade escolar de modo geral, na prática pedagógica e no currículo, e não mais no estudante em si (GARCIA; MIICHELS, 2007). Garcia e Michels (2011) ressaltam que a política de Educação Especial atual, embora busque reformular o consenso acerca de suas propostas, enfrenta conflitos com associações e pesquisadores, uma vez que o discurso adotado produz diversos sentidos, ou seja, é passível de diversas interpretações e não de uma definição unívoca. Além disso, a política deve ser percebida como um processo e não como algo já estabelecido (GARCIA, 2006).

Devido ao fato de as políticas acerca deste atendimento ainda estarem em constantes mudanças, encontra-se em construção uma proposta do que seria na prática o AEE enquanto um serviço de apoio à escolarização de alunos PAEE, representando um desafio aos professores que atuam nas salas de recursos, gestores e acadêmicos que formam professores e produzem conhecimento acerca desse tipo de serviço.

Após a homologação da PNEE-EI (BRASIL, 2008), constata-se que são poucas as pesquisas que investigam como as experiências práticas no AEE têm se dado. Em um levantamento de teses e dissertações realizado no Banco de Teses da Capes, foram encontrados apenas dez trabalhos, publicados entre 2008 e 2011 sobre a prática pedagógica dos professores das salas de recursos multifuncionais. Nesses trabalhos são abordados diversos assuntos, como o distanciamento entre teoria e prática, o descompasso que há entre a legislação e a realidade das escolas (MELO, 2008; OLIVEIRA, 2008). Os autores trazem também a falta de planejamento de atividades por parte das professoras das salas de recursos (SILVA, 2008; LOPES, 2010), configurando-se muitas vezes como uma sala de reforço, sendo realizadas atividades que não seriam referentes ao atendimento educacional especializado, que de acordo com os documentos oficiais deve complementar ou suplementar a escolarização (REGIANI, 2011; VIEIRA, 2011). Outro aspecto apontado foi a falta de parceria entre os professores da sala comum e os professores do AEE, sendo um dos desafios para um trabalho eficiente a falta de

compreensão dos professores da sala comum acerca da importância do atendimento e desse serviço para os alunos PAEE (REDIG, 2010; VITTA, 2011). Em contraste com essa realidade, Lopes (2010) constatou que é possível a articulação entre os professores das salas comum e de recurso, podendo estes professores realizar trabalhos em parceria, visando ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, o presente estudo parte dessa indefinição e desconhecimento do que tem sido feito pelos professores, em termos de AEE, com os estudantes PAEE no contexto das SRM, que está sendo implantado nas escolas públicas de todo o país.

Para produzir conhecimentos sobre este assunto, vários caminhos poderiam ser traçados, mas tentando inovar em relação às tradicionais metodologias baseadas em técnicas de entrevistas e observações diretas, buscou-se investigar o que os professores da educação especial que atuam em salas de recursos divulgam em seus próprios *blogs* sobre o trabalho realizado nas salas de recursos, e suas experiências frente a esse serviço e à política de inclusão escolar.

A escolha pelos *blogs* como fonte de coleta de dados se deu pela importância e relevância que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm atualmente. As TDIC têm como objeto a informação, que contribui para o processo de fundamentação do conhecimento e, conseqüentemente, contribui para a sociedade.

A *web*, um desses recursos de TDIC, é o espaço em que informações são difundidas e tem se constituído, de acordo com Berners-Lee (2007, apud ABREU, 2013), como um recurso público, visto que pessoas, comunidades, companhias e governos têm dependido dela. Com o avanço das TDIC, informações podem ser inseridas e disseminadas na *web* e, conseqüentemente, no ciberespaço, podendo ser acessada por qualquer indivíduo, independente do local em que esteja, desde que disponha de um dispositivo com acesso à internet (PIMENTA;PETRUCCI, 2010).

Vale ressaltar que embora a *web* seja colocada como

espaço público, comum, democrático, é uma construção imaginária que não se efetiva a todos, não somente porque nem todos têm acesso, mas também porque nem todos assim o desejam, embora o

que aconteça na/pela Internet influencie, de alguma maneira, a vida de cada cidadão (ABREU, 2013, p. 68).

É fato que as TDIC estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e viabilizam a interação, compartilhamento de experiências, registro e troca de informações (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2013). Schlünzen (2013), citando Castells (1999), reitera que o uso das TDIC corrobora, por meio da interação, para a constituição de uma sociedade em rede. Castells (1999) define a sociedade em rede como uma estrutura social que surgiu na era da informação, tomando lugar da então chamada “sociedade da era industrial”. Embora não tenha surgido por causa da tecnologia, não poderia existir se não fossem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por propiciarem comunicação e interação. Hoje, o conceito se relaciona a vários aspectos, como a sociabilidade, propiciada pelo uso do ciberespaço.

Assim como há a necessidade humana de comunicação e de interação no dito contexto “real”, houve também essa necessidade no âmbito virtual. Os *blogs* são definidos como essencialmente sociais por oportunizarem essa comunicação de maneira interativa. Além disso, caracterizam-se como um fenômeno de massa, pois, por ser uma TDIC, permite interação, compartilhamento de informações e colaboração por meio dos comentários. Outro aspecto relevante do *blog* é que esse recurso permite às pessoas (ditas blogueiros) colocarem-se como jornalistas de sua realidade, testemunhas participativas, que podem produzir e distribuir informação. Em consonância com essa ideia, Abreu (2013) pontua que ferramentas como *wikis*, *blogs*, *sites*, e outras disponibilizadas na web permitem a expressão e a manifestação de diversas formas, sem a dependência de um editor que avalie a autoria, o que está sendo escrito e publicado.

A opção pelos *blogs* se deve, também, ao crescimento exponencial da blogosfera (termo utilizado para fazer referência à comunidade dos *blogs* na internet). De acordo com o Technorati (www.technorati.com), um *site* norte-americano cujo foco de estudos é a blogosfera, há atualmente cerca de 1,3 milhões de *blogs* no mundo e a educação está entre os temas mais comuns dessas páginas.

Considerando a indefinição do que tem sido feito pelos professores da educação especial nas salas de recursos e que os *blogs* se constituem em uma importante ferramenta de comunicação e distribuição de informações, o problema desse estudo se configura a partir dos seguintes questionamentos: Considerando

que a Política de Educação Especial é relativamente recente, o que os professores especializados têm divulgado sobre o atendimento educacional especializado na internet? Qual a percepção dos professores frente a esse serviço? Será que por meio dos *blogs* é possível evidenciar as práticas desses professores?

Dessa forma, os objetivos do presente estudo foram:

Objetivo geral:

Descrever e analisar por meio da Teoria Semiótica do Texto o que os professores da educação especial publicam em seus *blogs* pessoais e como se constroem as imagens de si e das salas de recursos multifuncionais.

Objetivos específicos:

- (a) Identificar no discurso do professor as experiências que têm sido evidenciadas no AEE;
- (b) Analisar como tem se dado as práticas direcionadas para a questão da educação inclusiva na educação brasileira, nas salas de recursos;

Este trabalho foi estruturado em quatro partes, cujos conteúdos são descritos a seguir.

Os pressupostos teóricos que embasam este estudo, reflexões e discussões balizadas pela literatura frente ao assunto proposto são apresentados na primeira seção, composta pelas três principais temáticas que se entrelaçam nesse trabalho, a saber:

- Educação Especial e Educação Inclusiva, em que é apresentado um breve histórico da Educação Especial no Brasil e um breve panorama das políticas públicas elaboradas ao longo dos anos;

- Atendimento Educacional Especializado, abordando-se histórico, leis e políticas relacionadas a este atendimento, bem como a formação do professor para atuação nesse tipo de serviço; e, por fim, uma revisão da literatura tendo como base as pesquisas em nível de mestrado e doutorado que abordam as práticas nas salas de recursos, publicadas entre os anos de 2008 e 2011;

- Internet e *blogs* como meio de comunicação e distribuição de informação. Nesta seção, apresenta-se a internet como uma TDIC, trazendo a atenção para a concepção dos *blogs*, o histórico e a relevância que esse veículo de comunicação tem assumido. Também são abordados os efeitos de sentido que podem ser produzidos a partir da leitura de textos, focando nos *blogs* e a possibilidade de formação de opinião do leitor.

Os percursos metodológicos da pesquisa são apresentados na segunda seção. Nesta parte, é contemplada toda a metodologia da pesquisa, como o procedimento de seleção dos *blogs* e coleta dos textos, forma de tratamento e análise dos dados. Também são abordados conceitos, relevantes para este estudo, relacionados à Teoria Semiótica do Texto, que foi o método selecionado para análise dos dados. São explicados os níveis de leitura do texto e as ferramentas intrínsecas à Teoria escolhidas para análise dos textos coletados. Optou-se por trazer a explanação sobre a Semiótica nesta seção por ser o método de análise dos dados e também pela presente pesquisa ter sido produzida na área da educação especial.

Na terceira seção, além do tratamento dos dados, também são feitas discussões relacionando os dados apreendidos a partir da análise semiótica dos textos, a literatura da área da educação especial e as políticas públicas.

Por fim, trazemos as conclusões do trabalho, bem como os limites deste estudo, destacando-se propostas para estudos futuros.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pressupostos teóricos que embasam o estudo e as reflexões deste trabalho são discutidos nesta seção, sendo apresentado um breve histórico da educação especial no Brasil, bem como o surgimento do discurso da educação inclusiva e como se deu a evolução do atendimento aos estudantes PAEE. Também é discutido o desenvolvimento das políticas públicas relacionadas à educação especial e ao AEE.

Nesta seção, ainda se discute a questão da internet como meio de comunicação e distribuição de informações, fazendo-se um recorte e chamando a atenção para os *blogs* e suas potencialidades, já que esta interface foi escolhida como fonte de dados para este estudo.

1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva – Panorama histórico

Embora o marco histórico da educação especial no Brasil seja a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (JANNUZZI, 2004), a educação de crianças PAEE começou a se tornar questão de política pública na década de 1960, quando se observa uma preocupação do poder público com a educação especial. Nesta época, houve também mudança do olhar às pessoas com deficiência, sendo que a vertente médica e psicopedagógica eram, até então, predominantes.

A educação especial foi abordada de forma clara pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), a qual preconizava que o atendimento a este alunado podia ser realizado preferencialmente na escola comum ou em instituições particulares que se adequassem aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação. Essas instituições tinham o direito de receber apoio financeiro do governo (KASSAR, 1998). Este alunado era segregado até a década de 1970, pois se acreditava que o processo de ensino deles seria mais proveitoso se fosse realizado separadamente, à parte da sociedade (MENDES, 2006).

Entre as décadas de 1960 e 1970, houve mudança na concepção do atendimento desses alunos. Nos anos 1960, os movimentos sociais pelos direitos

humanos mobilizaram a sociedade, conscientizando-a sobre os prejuízos da institucionalização, da marginalização e da segregação de grupos historicamente excluídos e à margem da sociedade.

Na década de 1970, ocorria em contexto mundial o movimento baseado na filosofia da normalização e integração. A segregação passou a ser vista como uma prática intolerável, sendo as ações norteadas pela perspectiva de garantir direitos fundamentais e evitar discriminações. Essa prática era vista também como cara aos cofres públicos, visto que era dispendioso ao governo manter um sistema educacional paralelo (MENDES, 2006). Isso acarretou numa mudança de pensamento no âmbito do atendimento aos estudantes do PAEE, já que até então a segregação era considerada a melhor opção para atender estes alunos (MENDES, 2010). A partir daí, a política passou a ser norteadada pela ideia de integração escolar, cujo argumento versava que as crianças com deficiência tinham os mesmos direitos de participar das atividades que as crianças sem deficiência (MENDES, 2006).

Além do argumento moral, a integração era embasada por argumentos racionais e empíricos, a partir da pesquisa educacional. A integração seria um modelo vantajoso tanto para as crianças com deficiência, quanto para as crianças sem deficiência, pois estes alunos teriam a oportunidade de aprender com outros colegas e ter experiências em contextos mais realistas. Os estudantes sem deficiência, por sua vez, teriam a oportunidade de ter contato com as diferenças e desenvolver atitude de aceitação (MENDES, 2006). Assim, a partir de 1970 as escolas passaram a ter estudantes com deficiência, cujo sistema educacional proporia técnicas instrucionais para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, a fim de que este fosse adaptado ao meio (KASSAR, 1998).

A LDB de 1971 (BRASIL, 1971) dedicava apenas um artigo à educação de alunos com deficiência física ou mental¹, superdotados ou que apresentassem atraso quanto à idade regular de matrícula – segundo essa Lei, estes estudantes deveriam ter tratamento especial. Nessa época, as classes especiais acabaram recebendo muitos alunos com problemas de aprendizagem, uma vez que eles não se adaptavam à escola da forma como ela se configurava (GLAT, 2007).

¹ Embora o termo “deficiência mental” tenha caído em desuso, optou-se por manter no texto tal como é trazido pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, em seu art. 9º.

Em 1973, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão público federal relacionado à educação do PAEE, com objetivo de expandir o atendimento aos estudantes com deficiência em âmbito nacional, responsável pelo planejamento de políticas públicas para a educação especial. Em 1972, foi criado o I Plano Setorial de Educação, e em 1975, foi elaborado o II Plano Setorial de Educação e Cultura, no qual a educação especial era tida como uma das prioridades, pois era prevista a integração desse alunado no sistema regular de ensino. No ano de 1977, foi elaborado o I Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) (MAZZOTTA, 2005).

A década de 1980 é marcada pelo início da reconstrução do governo democrático (KASSAR, 1998). Em 1985, foi elaborada pelo CENESP uma nova proposta para a educação especial, que preconizava uma mudança na política. Os princípios norteadores dessa proposta eram a participação de todos os setores da sociedade, a integração do educando do PAEE na sociedade, normalização, interiorização e simplificação. Neste mesmo ano, foi criado um comitê nacional de Educação Especial, a fim de estudar os problemas relacionados à área no país.

Em 1986, o CENESP coloca a educação especial como parte da educação, na Portaria n. 69. A partir daí, começa-se a falar em aluno com “necessidades educacionais especiais”, mudando a concepção de deficiência utilizada até então, atentando-se mais ao atendimento educacional.

Também em 1986, foi criada a CORDE (Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), a fim de promover a educação especial e integrar as pessoas com necessidades especiais na sociedade (MAZZOTTA, 2005). A CORDE, além de oportunizar a participação das pessoas com deficiência, colaborou também para a integração social da pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2004). Em 1987, a Coordenadoria, com o objetivo de implantar uma “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, elabora um Plano Nacional. Essa Política Nacional só seria definida em 1992, pautada pelos princípios da normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização (MAZZOTTA, 2005).

Ainda na década de 1980, foi promulgada a Constituição Federal (CF), em 1988, em que o direito dos alunos com deficiência ao AEE aparece pela primeira vez, a ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A

Constituição tinha a intenção de democratizar a educação brasileira e universalizar o atendimento escolar, além de melhorar a qualidade do ensino (MENDES, 2010).

Em 1990, foi elaborada a Proposta do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria 06/1990, em que a educação especial é vista pelo MEC, pela primeira vez, como parte da proposta de educação para todos. Sendo assim, a educação especial, até esse momento, estava à margem da educação como um todo (MAZZOTTA, 2005).

Na mesma década, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que tinha como objetivo possibilitar a comunicação entre sociedade e governo. Mesmo com a criação do conselho, a educação especial ainda se caracterizava como um sistema paralelo ao ensino regular (JANNUZZI, 2004). Houve também uma mudança na política de assistência social e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) tinha mais influência que o MEC na definição da política de educação especial, que, até a extinção desse órgão, tinha característica mais assistencialista.

Também em 1990 foi estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegurou o atendimento especializado à criança e ao adolescente com deficiência como um dever do Estado (BRASIL, 1990). Mazzotta (2005) esclarece que o ECA foi importante para que os direitos de crianças e adolescentes com deficiência fossem realmente estabelecidos – até o momento os direitos nem sempre eram praticados, pois a maneira como eram colocados nos documentos oficiais caracterizava-os por serem generalistas e abstratos (MAZZOTTA, 2005).

As políticas produzidas a partir da década de 1990 foram marcadas pelo discurso da Nova Constituição Federal de 1988, em que se enfatiza a universalização da educação, pelo discurso da 'educação para todos'. Também foram influenciadas pelo discurso internacional, como a Declaração de Salamanca, de 1994, a qual indicava que as escolas deveriam se preparar para receber os alunos e se ajustar às necessidades de todos.

Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), quando foi incorporado o princípio de que a escola deve se adequar para receber os alunos, independente de suas características. Nessa lei também é destinado um capítulo inteiro à Educação Especial (BRASIL, 1996, cap. V).

Posteriormente, outros documentos oficiais foram publicados para normatizar a educação inclusiva no Brasil, como as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a PNEE-EI, homologada em 2008 (BRASIL, 2008), e o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011).

Como esclarece Mendes (2010), as iniciativas relacionadas à educação especial no Brasil caracterizam-se por serem ações isoladas. Foi apenas na década de 1990 que houve uma mudança no discurso de então, passando de integracionista para inclusivo.

Tal ideologia, baseada na perspectiva inclusiva, influenciou a educação, tendo sido disseminada mundialmente a partir da década de 1990. Dessa forma, a política educacional atual do Brasil incorporou esse discurso, passando então a ser apoiada nessa ideologia.

1.1.1 Políticas públicas de educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva no Brasil

Os estudos sobre políticas públicas no Brasil surgiram entre o final dos anos 1970 e a primeira metade dos anos 1980, com a passagem do autoritarismo para a democracia.

Segundo Rezende (2004), a expressão “políticas públicas” remete a um sentido mais amplo, como o Estado em ação, sendo usado para fazer referência a um conjunto de diretrizes capaz de definir programas prioritários para o desenvolvimento de uma sociedade. Assim, política pública seria definida como “uma regra formada por alguma autoridade governamental, que expressa uma intenção de influenciar, alterar e regular o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas” (REZENDE, 2004, p. 13). Nessa perspectiva, políticas públicas podem ser entendidas como a materialização das intenções do governo (Estado) para atingir objetivos coletivos. Para tanto, criam-se programas, impostos, reformas administrativas, entre outras ações.

Corroborando esse pensamento, Garcia (2004) afirma que as políticas públicas se caracterizam por ter a intervenção do Estado e estão estreitamente ligadas à luta por direitos sociais, sendo público o fundo para implantação delas. Dessa forma, pode-se dizer que políticas públicas centram-se nas ações do governo, tendo como pano de fundo um cenário incrustado de interesses, conflitos e

entraves que norteiam as decisões tomadas pelo governo, e um produto é resultante delas.

Há, geralmente, uma reprodução das políticas públicas que são implementadas, e as ações políticas advindas do incrementalismo, em que os governos se limitam a mudar as políticas públicas em curso, ou adotar novas, sem mudanças substanciais (SOUZA, 2007). O efeito da política é medido a partir do desempenho dessa ação, verificando se a política atingiu ou não os objetivos a que se propõe, e do produto, a partir das respostas dos governos às demandas (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Sendo assim, debates amplos são realizados em torno das políticas, que acabam sendo modificadas. No âmbito da educação especial, a política nacional de educação inclusiva sob o viés da educação especial, no Brasil, passou por várias reformas ao longo de sua história. Observa-se, a partir da análise dos documentos, que a definição da educação especial, como modalidade de ensino, seu público alvo e como se dá a organização quanto aos serviços sofreram modificações com o tempo, no decorrer de novas publicações (GARCIA; MICHELS, 2011).

Como apresentado no breve histórico da educação especial no Brasil, as políticas sofreram influência do que era adotado internacionalmente (MENDES, 2006), desde a tendência à integração, nas décadas de 1960 e 1970, até o discurso embasado na ideologia inclusiva. A perspectiva da integração foi problematizada e discutida, visto que cabia apenas ao aluno se adaptar à escola e não a esta propor ações de reestruturação e proposições para atender às diversidades de estudantes que passariam a frequentá-la (MITTLER, 2003), pensamento que vai de encontro ao discurso da educação inclusiva – a escola deve se adaptar para receber seu alunado. De acordo com Mittler (2003), o deslocamento da perspectiva integracionista para o inclusivo acarretou numa diferença de valores e práticas, pois:

A inclusão implica uma mudança radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

As discussões acerca da inclusão última se iniciaram no final da década de 1980 – no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988),

elaborada com influência do discurso dos direitos humanos, divulgado pela UNESCO, em que se priorizava a universalização da educação básica, sob o discurso da “educação para todos” (GARCIA, 2004). De acordo com a CF (BRASIL, 1988), a educação é um direito subjetivo (art. 205), sendo garantida a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola – o que não significa necessariamente equiparação de oportunidades. É na Constituição que aparece, pela primeira vez, o direito ao atendimento educacional especializado (art. 208, Inc. III).

Neste contexto, o termo ‘inclusão’ passou a ser utilizado e, como pontua Garcia (2004), parece ser oriundo da contemporaneidade, sendo atrelado a ele um novo paradigma, inovador e revolucionário, corroborando para desencadear diferentes posicionamentos políticos e ideológicos, acarretando em discursos progressistas e conservadores. Embora este termo não seja utilizado apenas para se referir ao público alvo da educação especial, neste estudo destaca-se tal público, por ser o escopo da pesquisa.

De acordo com Garcia (2008. p. 14), no Brasil, os documentos nacionais, publicados pelo MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, e secretarias, tanto municipais como estaduais, apresentam:

[...] discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que dele necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimentos educacionais especializados.

Em 1994, foi publicada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial (PNEE/94). Estruturada em revisão conceitual, análise da situação da educação especial no Brasil, fundamentos, objetivos, diretrizes gerais e norteadoras para planos estaduais e municipais, esclarecia que apenas uma pequena parcela do público alvo da educação especial (1%) recebia atendimento (BRASIL, 1994). O objetivo deste documento era fundamentar e orientar o processo global dos alunos público-alvo da educação especial (definido, naquela época, como pessoas

portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades ou superdotação), viabilizando o exercício da cidadania.

A LBDEN também reforçou o atendimento aos “educandos com necessidades especiais” (segundo a redação de 1996), realçando que o AEE deve ser gratuito (BRASIL, 1996). Pela primeira vez, aparece um capítulo inteiro destinado à Educação Especial (BRASIL, 1996, Cap. V, grifo nosso), tratando do direito dessas pessoas. A Educação Especial é definida nessa lei como “modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino aos estudantes portadores de necessidades especiais” e, de acordo com o art. 3º (BRASIL, 1996), institui ao Estado o dever de garantir a escolarização de qualidade, bem como serviços e recursos necessários para tanto, desde a educação infantil. Porém, o advérbio “preferencialmente”, que aparece na redação da lei, foi motivo de discussões sobre o serviço. De acordo com Ferreira (2008, p. 8), a inclusão desse termo na lei foi polêmica pois

há os que defendam que esta terminologia dá margem à procedimentos exclusionários por parte dos sistemas educacionais (federais, estaduais e municipais) e das escolas, ao mesmo tempo em que oferece as bases legais para tais procedimentos. Outros defendem que o termo, ‘apenas’ garante o direito daqueles que ‘preferem’ matricular seus filhos em escolas especiais e argumentam que o sistema regular de ensino, respondendo à política de inclusão, deve absorver, indiscriminadamente, nas escolas regulares de ensino comum, todas as crianças, jovens e adultos, inclusive aqueles que são pessoas com deficiência.

A autora ainda esclarece que o termo “preferencialmente” dá margem à perpetuação da exclusão de qualquer pessoa com deficiência, já que pode ser utilizado

[...] como justificativa por parte das escolas para ‘recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar’ (conforme texto da Lei 7853/89) a matrícula do aluno(a) com deficiência uma vez que há ‘falta de preparo dos docentes’ e ‘inexistência de recursos’ para educar estes estudantes, como ainda acontece com frequência no país. O termo preferencialmente permite às escolas afirmarem que é ‘preferível’ que este educando(a) estude em uma escola segregada apropriada ‘para ele(a)’! Tanto o termo como o procedimento ferem o princípio democrático da inclusão porque violam o direito de pessoas com deficiência de estudarem – como todos! – nas mesmas escolas que seus irmãos, colegas, vizinhos. (FERREIRA, 2008, p. 8).

A lei ainda preconizou que é dever dos sistemas de ensino assegurar a estes estudantes currículos, métodos, técnicas para atender as necessidades deles; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental ou aceleração dos estudos para superdotados; professores capacitados; e preparação para o trabalho. Em abril de 2013, a LDBEN sofreu alterações (BRASIL, 2013) e uma dessas alterações diz respeito à mudança da terminologia utilizada na educação especial – o termo “educandos portadores de necessidades especiais” foi substituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Tal mudança se deu na tentativa de deixar mais claro e também, de certa forma, restringir qual é o público alvo da educação especial.

Em 2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001a), que normatizou a educação básica de alunos com NEE, em todos os níveis e modalidades de ensino. O documento, diferentemente da LDBEN/96, não menciona a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”. Neste documento, é determinado também que o atendimento escolar aos alunos considerados público alvo (com necessidades educacionais especiais) deve ser oferecido desde a educação infantil, com oferta do atendimento especializado quando necessário. Este atendimento é de responsabilidade da escola e é dever do sistema de ensino conhecer seu alunado (GARCIA, 2004). Nesse documento, a definição do conceito de educação especial converge com o apresentado na LDBEN/96 (uma modalidade de educação escolar), porém, o foco é diferenciado – enquanto a LDBEN dirige atenção ao local de realização do atendimento, a Resolução prioriza a função dos serviços educacionais (GARCIA, 2004).

Também em 2001 foi publicado o Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001c), que aborda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujas bases político-filosóficas são a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesse documento, a inclusão educacional é vista como parte da construção de uma sociedade inclusiva – todos têm direito à educação de qualidade, ou seja, não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e aprendizagem. Neste mesmo ano, foi publicado o PNE (Plano Nacional de Educação), que define o público-alvo da educação especial como “pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como

altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2001b). Ainda de acordo com o documento, é reiterada a necessidade de esforço das autoridades educacionais para viabilizar que esses alunos fiquem na classe comum. As metas traçadas envolvem ações tanto da União, quanto dos municípios.

Em 2008 foi homologada a PNEE-EI, documento publicado pelo MEC, que apresenta diretrizes preconizando uma ação pedagógica voltada para minimizar a exclusão, propiciada a partir de ambientes heterogêneos que oportunizem a aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008). A PNEE-EI (BRASIL, 2008) visa a constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos, estabelecendo como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Ainda trazido na Política, a educação especial configura-se em um campo de conhecimento que deve atuar na perspectiva inclusiva, sendo articulada à proposta pedagógica da escola, a fim de promover o atendimento às necessidades dos estudantes no processo educacional. De acordo com o documento, houve avanços no que diz respeito à política de educação especial no Brasil, sendo tal hipótese justificada pelos dados obtidos no Censo Escolar, no que diz respeito às matrículas do PAEE.

Posteriormente, foram publicados o Decreto 6571/2008 (BRASIL, 2008b) e a Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009). Ao se analisar os três documentos, percebe-se as (re) definições pelas quais passou o conceito de educação especial, o público-alvo e a organização dessa modalidade de ensino (GARCIA, 2013). Nas Diretrizes de 2001, a educação especial era entendida como modalidade da educação escolar,

[...] 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, 2001a, p. 1).

Como destaca Garcia (2013), a substituição da escola comum e obrigatória estava prevista no documento. Em 2008, há uma mudança na definição do conceito

de educação especial. De proposta pedagógica (BRASIL, 2001a) passa à “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008a), e também realiza o AEE, além de disponibilizar recursos e serviços e orientar quanto ao uso na sala comum. Garcia (2013) esclarece que há um deslocamento da ideia de “proposta pedagógica” para o foco na disponibilização de recursos e serviços. A autora ainda afirma que foi incorporado, em 2008, no Decreto 6571, o termo AEE, e as funções que apareciam nas Diretrizes de 2001 – apoiar e substituir – deram lugar à complementar ou suplementar o ensino da escola comum.

A Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009), por sua vez, reitera o conceito de educação especial como modalidade de ensino e coloca o AEE como “parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, p. 1).

Quanto ao público-alvo, houve restrição no grupo considerado pertencente à categoria com NEE, que se tornou mais específico e dependente de diagnósticos clínicos. Na resolução 2/2001 (BRASIL, 2001a), eram considerados educandos com necessidades educacionais especiais estudantes que: (a) apresentassem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que prejudicassem o acompanhamento das atividades curriculares, fossem essas associadas a causas orgânicas específicas ou não, ou relacionadas a alguma limitação ou deficiência; (b) dificuldades de comunicação e sinalização; (c) altas habilidades e superdotação. Posteriormente, o público-alvo foi restrito a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), retomando o público-alvo definido na Política Nacional de Educação Especial elaborada anteriormente à implantação da perspectiva inclusiva (BRASIL, 1994).

De acordo com Prieto (2006), são várias as perspectivas sobre a relação da educação inclusiva com a educação. De acordo com a autora, há aqueles que têm uma visão ingênua e veem a educação inclusiva como já realizada, pois empregam e restringem a expressão apenas como sinônimo de matrícula dos estudantes PAEE na classe comum. Estes veem a matrícula e a permanência na escola como sinônimo de escolarização – o simples acesso à educação não garante o real acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, à educação. Estar matriculado não significa que os direitos do estudante foram reconhecidos, apenas cumprem uma exigência legal.

Prieto (2006) ainda esclarece que há aqueles com uma visão descrente, pessimista, que consideram a educação inclusiva inviável, pois a escola não dá conta da aprendizagem dos alunos ditos “normais” e, menos ainda, dos alunos PAEE.

Outro olhar acerca da educação inclusiva, de acordo com a autora, provém daqueles que se baseiam no princípio transformador da escola e da sociedade e defendem a educação inclusiva como um processo gradual de ampliação do entendimento de alunos PAEE na sala comum, realizado a partir de um trabalho coletivo entre vários agentes e agências sociais para que o fim seja alcançado.

Finalmente, a autora identifica uma quarta posição, na qual se enquadram aqueles para quem o que foi instituído pode ser rompido, sendo proposta uma educação única, responsável pela aprendizagem de todas as crianças (PRIETO, 2006).

A política educacional brasileira, em decorrência do processo de municipalização do ensino fundamental, tem deslocado parte da responsabilidade administrativa, pedagógica e financeira para os municípios (PRIETO, 2006). Isso tem refletido no atendimento de alunos PAEE, já que algumas prefeituras criaram formas de AEE, outras ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino, algumas estão apenas matriculando seus alunos em suas redes de ensino e há ainda as que desativaram alguns serviços prestados (PRIETO, 2006).

Garcia (2013) pontua que a perspectiva inclusiva não admite atendimento educacional segregado, ou seja, atendimento que ocorra exclusivamente fora da escola comum. Essa perspectiva preconiza que o AEE seja realizado nas escolas, nas salas de recursos multifuncionais, no contra turno, e tenha caráter complementar ou suplementar à escolarização.

1.2 Atendimento educacional especializado (AEE)

O direito ao AEE aparece pela primeira vez na CF de 1988 (BRASIL, 1988), bem como a educação gratuita como direito público e subjetivo. Esta mesma constituição preconiza que o Ensino Fundamental é gratuito e obrigatório a todos e a oferta do AEE deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, art. 208). No artigo 227 § 1º, a CF prevê:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Tal atendimento e seu *lócus* – sala de recursos – são reiterados na LDBEN (BRASIL, 1996). A lei 9.394/96 (BRASIL, 1996, art. 58) preconiza que o AEE será realizado “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Mazzotta (2005) esclarece que a relação estabelecida entre AEE e o aluno PAEE pode ser interpretada de diversas formas: a ideia de que é preciso avaliar a necessidade educacional do educando, para então oferecer o melhor atendimento educacional, e a ideia que a pessoa com deficiência, por sua condição, necessita *a priori* do atendimento educacional especializado.

Prieto (2006) pontua que há necessidade de definir três dimensões envolvidas na oferta de atendimento aos estudantes que precisam do AEE: conceito de educação especial, população elegível para o AEE e o *lócus* do atendimento.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispondo acerca do atendimento aos estudantes PAEE na educação básica, em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2001a). De acordo com o documento, o atendimento deve ser iniciado na educação infantil – creches e pré-escolas – sendo os serviços de educação especial assegurados sempre que se evidencie a necessidade do AEE. A Resolução ainda preconiza que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo responsabilidade das escolas se organizarem para garantir as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a, art. 2). O artigo 7º reforça que o atendimento aos estudantes PAEE deva ser realizado na classe comum do ensino regular e no art. 8º, inc. V, o professor especializado, responsável pelo atendimento na sala de recursos, tem a responsabilidade de realizar a complementação ou suplementação curricular, a partir de procedimentos, materiais e equipamentos específicos. O documento traz também que o

estabelecimento de normas para o funcionamento das escolas fica a cargo dos sistemas de ensino, para que possam desenvolver o projeto político pedagógico.

Em 2007, foi instituído o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais pela Portaria nº 13/2007 (BRASIL, 2007), com o objetivo de “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007, art. 1º). Este Programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

São os objetivos e ações realizadas pelo Programa:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar

Para atingir tais objetivos, o MEC/SECADI realiza as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- Publicação dos termos de Doação;
- Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- Apoio financeiro [...] para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas (BRASIL, 2012, p. 8).

O Programa disponibiliza os equipamentos tecnológicos, pedagógicos e mobiliários para a realização do AEE, porém, cabe ao sistema de ensino disponibilizar espaço físico para a implantação do material fornecido, bem como professor capacitado para atuar no atendimento.

Em janeiro de 2008, o MEC publicou a PNEE-EI, na qual uma das garantias é o AEE, além da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, bem como a formação de professores para atuação nessa área; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b).

De acordo com a PNEE-EI, o AEE corrobora para que barreiras sejam eliminadas e a participação dos alunos ocorra, considerando suas necessidades específicas. Para tanto, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos para comunicação, tecnologia assistiva, entre outros recursos. O documento ainda pontua que o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008b).

Ainda segundo a PNEE-EI, a inclusão escolar deve ser iniciada na educação infantil, sendo o AEE expresso por meio da intervenção precoce para crianças de zero a três anos, trabalhando-se em parceria com serviços de saúde e assistência social. Para todas etapas e modalidades, o objetivo desse atendimento é contribuir para o desenvolvimento dos alunos, sendo sua oferta obrigatória nos sistemas de ensino e realizado no contra turno da classe comum (BRASIL, 2008b).

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, o AEE deve propiciar a formação para inserção no mundo de trabalho e participação social. Para a educação indígena, do campo e quilombola, o atendimento deve considerar as peculiaridades socioculturais desses grupos. Na educação superior, a educação especial se traduz em ações que promovam o acesso, participação e permanência dos estudantes (BRASIL, 2008b).

De acordo com o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011), o AEE deve ser complementar (para alunos com deficiências ou transtorno global do desenvolvimento) ou suplementar (para os estudantes com altas habilidades ou superdotação). Segundo o documento, o AEE versa em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, oferecido de forma complementar ou suplementar aos alunos PAEE. O Decreto 6571/08 foi posteriormente revogado pelo Decreto 7611/2011 prevendo a dupla matrícula para os estudantes PAEE e que o AEE podia ser oferecido na escola, em uma escola-polo ou instituição (BRASIL, 2008). Com o Decreto de 2011,

passam a ser consideradas para a educação especial as matrículas na rede regular de ensino (em classes comuns ou especiais de escolas regulares) e também em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011).

Tendo em vista que a mudança de um Decreto para outro foi assunto que gerou polêmica, foi divulgada em dezembro de 2011 a Nota Técnica nº 62, esclarecendo que o Decreto de 2011 não era sinônimo de retrocesso à PNEE-EI, já que o direito a um sistema educacional inclusivo é previsto pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 (BRASIL, 2011). Quanto ao *lócus* do atendimento aos estudantes PAEE, vale ressaltar que espaços como classes especiais, escolas especiais ou especializadas não eram citadas em documentos oficiais desde o Decreto 6571/08, termos que reaparecem no Decreto 7611/2011. A fim de justificar a mudança da redação de um decreto para outro, bem como o financiamento público às instituições especializadas, é esclarecido, na Nota Técnica nº 62, que tal auxílio financeiro destina-se aos estudantes que estão “fora da faixa etária de escolarização, obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar” (BRASIL, 2011, *online*).

Porém, para corroborar a ideia do caráter não substitutivo da educação especial, o AEE deve ser realizado no contraturno do ensino comum e o *lócus*, na escola pública, são as SRM.

1.2.1 Salas de Recursos Multifuncionais: *Lócus* do Atendimento Educacional Especializado

O *lócus* do AEE na escola pública são as Salas de Recursos Multifuncionais, formalmente implantadas em 2007, pela Portaria Normativa nº 13 (BRASIL, 2007), a partir do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, com o “objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007, art. 1).

Este ambiente é composto por recursos físicos, materiais e humanos, sendo “organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais

pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2007, parágrafo único).

Os recursos físicos dizem respeito ao mobiliário adequado, bem como salas que estejam dentro dos padrões de acessibilidade. Nestas salas, o mobiliário também deve ser adaptado para receber os alunos PAEE, como tapetes antiderrapantes, cadeiras com ajuste para cabeça e tronco, por exemplo. Dentre os recursos materiais, podem-se destacar os materiais pedagógicos utilizados nas SRMs, como jogos pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos impressos em letras ampliadas e Braille, reglete, sorobã, *softwares*, entre vários outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional (BRASIL, 2012).

Até a implantação desse Programa, em muitas localidades, o atendimento educacional especializado ocorria nas chamadas salas de recursos (SR). Como esclarece Glat (2007), nas salas de recursos, o aluno contava com um professor especializado e materiais audiovisuais, como microcomputadores, treinador de fala, CD-Rom, entre outros. “O ambiente deveria ser utilizado para atividades de ensino, avaliação e demonstração de aprendizagem ou mesmo complementação curricular específica” (GLAT, 2007, p. 109) e o atendimento deveria ser individual ou em pequenos grupos. A participação do estudante nessa sala viabiliza situações de ensino que tornem a aprendizagem iniciada na sala de aula significativa e contextualizada (GLAT, 2007).

Quanto aos recursos humanos, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), o professor da SRM deve ter formação (em nível de graduação, pós-graduação, e cursos de formação continuada) que o habilite para atuar em áreas da educação especial, para o atendimento educacional especializado desses alunos. Tal formação será discutida no item a seguir.

1.2.2 A formação do professor da educação especial

A formação do professor para atuar na Educação Especial no Brasil teve diferentes contornos ao longo do tempo, tendo sido priorizados estudos desde o ensino médio até a formação em nível superior ou *lato sensu* (MENDES, 2011).

A formação em nível superior começou a ser oferecida no início da década de 1970, nos cursos de Pedagogia com habilitação específica (NUNES et al., 1998).

Esses autores consideravam que a formação do professor da educação especial, inserida no curso de Pedagogia, resultava na formação de um docente especializado com formação teórico-prática insuficiente e inconsistente. Mendes (2011) pontua que havia necessidade de reformulação no curso de formação inicial em Pedagogia do profissional da educação especial.

De acordo com Ferreira (2006), vale ressaltar a diferença entre a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial é aquela oferecida por universidades, institutos de ensino superior, entre outros, a estudantes que ainda não são professores, trabalhando as competências e habilidades dessas pessoas para atuar na educação formal, além de garantir certificado legal (FERREIRA, 2006). A formação continuada, por sua vez, é aquela que, segundo Ferreira (2006, p. 228), “tem sido usada para se referir a *qualquer* ação de formação de professoras já atuando no campo, isto é, nas escolas e, em particular, nas salas de aula”.

De acordo com a legislação vigente, mais especificamente a LDBEN/96 (BRASIL, 1996, art. 59), dois tipos de professores precisam ser formados: aqueles para atuar no AEE e aqueles que atuarão na classe comum – “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

De acordo com a resolução CNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001a, art. 18), os sistemas de ensino têm a obrigação de estabelecer normas para o funcionamento das escolas, para que apresentem condições de elaborar o próprio projeto pedagógico e tenham em seu quadro de funcionários professores capacitados e especializados, como prevê a LDBEN/96. Os professores capacitados são aqueles que atuam nas classes comuns, com alunos PAEE, e que comprovem em sua formação – seja ela de nível médio ou superior – que teve acesso a conteúdos sobre educação especial para perceber as necessidades dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica; avaliar a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades especiais; atuar em equipe (BRASIL, 2001a).

A Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001a, art. 18) considera professores especializados em educação especial:

aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar,

liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda segundo a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001b), estes professores devem comprovar formação em cursos de licenciatura – educação especial ou uma de suas áreas, de preferência associado à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; e ter complementação dos estudos ou pós-graduação nas áreas da educação especial. Aos professores em exercício deve ser oferecida formação continuada em nível de especialização.

Observa-se, nesse documento, uma transferência da responsabilidade de abarcar a educação especial na formação inicial – o professor pode ter acesso aos conhecimentos relacionados à área em cursos de pós-graduação. Entretanto, no Brasil, apenas duas universidades oferecem cursos de licenciatura plena em Educação Especial – a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal de Santa Maria.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica define que instituições de ensino superior, considerando a perspectiva inclusiva, devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a diversidade, contemplando as especificidades dos estudantes PAEE.

A PNEE-EI (BRASIL, 2008b, p. 14) prevê a “formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para inclusão”, a ser garantida pelos sistemas de ensino. Para atuar na educação especial, o professor precisa ter como base da formação continuada e inicial conhecimentos relacionados ao exercício da docência, e também conhecimentos específicos da área. Como pontua Garcia (2011), o professor de educação especial deve ser professor e especialista e ter em sua formação conhecimentos da gestão do sistema educacional inclusivo, sendo assim, também, um gestor. De acordo com a Política, tal formação viabiliza a atuação do professor no AEE. Este atendimento deve contar com profissionais que tenham os seguintes conhecimentos, especificados na Política (BRASIL, 2008b): LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; do Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividades de

vida autônoma; comunicação alternativa, desenvolvimento de processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos óticos e não óticos e tecnologias assistivas, entre outros.

A política ainda prevê a disponibilização das funções de monitor ou cuidador aos alunos com necessidades de apoio nas atividades que exijam auxílio no cotidiano escolar, como atividades de higiene, alimentação, entre outras.

Mendes (2011), analisando a proposta de formação de professores que traz a PNEE-EI, conclui que (i) quanto ao *lócus* destaca-se a ausência de possibilidade de atuação em classes especiais, sendo possível, por outro lado, atuação nos outros ambientes educacionais que fazem parte do contínuo de serviços baseados no princípio da integração escolar; (ii) a formação é complexa, pois o professor pode atuar com todas as deficiências, em todos os níveis, modalidades e *lócus* de ensino (excluindo-se as classes especiais); (iii) embora sejam especificados os profissionais do AEE, não são especificadas as ‘funções docentes’; (iv) o papel do professor especializado não é claro – sabe-se que não deve fazer o que o professor da sala comum já realiza; (v) visão implícita de que o professor torna-se especializado a partir da formação continuada, não se considerando a possibilidade de formação especializada desde a formação inicial.

Para implementar a PNEE-EI (BRASIL, 2008b), a extinta SEESP (Secretaria de Educação Especial) e atual SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) tem desenvolvido alguns programas voltados à formação de professores, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa de Formação Educação Inclusiva e o Programa de Apoio à Educação Especial. Esses programas têm em comum a formação do profissional para o trabalho com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sendo dois deles de formação continuada e um destinado aos formadores de professores.

O primeiro programa supracitado oferece cursos de 40 horas e um dos seus princípios é formar multiplicadores – os cursistas podem formar outros gestores e educadores. O segundo programa tem como objetivo fomentar a oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização sobre o AEE. Esses cursos são ofertados a distância. O terceiro programa, realizado em parceria com a CAPES e a

SEESP, objetiva a formação e pesquisa, no âmbito da pós-graduação, na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Garcia (2011) esclarece que a formação dos professores da educação especial no Brasil está relacionada ao modelo adotado na PNEE-EI, em que o AEE acontece nas SRM, e contribui para que não haja colaboração e um trabalho mais articulado e compartilhado entre professores da educação especial e professores da sala comum. Contudo, como pontua Ferreira (2006), é preciso que a aprendizagem nesses cursos de formação continuada seja significativa para que haja mudanças na prática. As vivências que professores têm em sala de aula são ricas e precisam ser articuladas nas propostas dos cursos de formação continuada de professores, a fim de provocar a reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, ações mais inclusivas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, e também considerando que as políticas de educação especial e de formação de professores são recentes, abordaremos, no tópico a seguir, as práticas que têm sido evidenciadas nas SRM em pesquisas de nível de mestrado e doutorado, publicadas após a homologação da PNEE-EI (BRASIL, 2008).

1.2.3 As práticas que têm sido evidenciadas nas SRM: Panorama de pesquisas

Considerando a questão da formação dos professores e atuação no AEE, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES a partir dos descritores “sala de recurso”, “salas de recursos multifuncionais”, “atendimento educacional especializado” e “prática no atendimento educacional especializado” a fim de se averiguar o que tem sido produzido e evidenciado acerca das práticas de professores da educação especial que atuam nas salas de recursos. Foram selecionados trabalhos produzidos entre os anos de 2008 e 2011, visto que a PNEE-EI foi homologada em 2007 e as teses e dissertações publicadas em 2012 ainda não estavam disponíveis no repositório na época em que a busca foi efetuada.

Nenhuma tese ou dissertação foi encontrada a partir do descritor “práticas no atendimento educacional especializado”. Por isso, o levantamento das teses e dissertações foi realizado a partir dos outros descritores elencados. Inicialmente, foram selecionadas aquelas que, em seu resumo, abordassem a prática pedagógica

de professores. Posteriormente, foi feita a leitura dos trabalhos elencados, para averiguar se realmente exploravam a temática da prática pedagógica do professor da sala de recursos. Dentre os trabalhos lidos, dez dissertações atendiam aos critérios estabelecidos – abordavam as práticas das salas de recursos e como elas se dão (MELO, 2008; OLIVEIRA, 2008; ALBUQUERQUE, 2008; SILVA, 2008; REDIG, 2010; LOPES, 2010; SOARES, 2011; VITTA, 2011; REGIANI, 2011; VIEIRA, 2011).

Melo (2008) trata da prática pedagógica desenvolvida nas salas de recursos e os impactos desta prática para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. O trabalho foi desenvolvido no Estado do Maranhão e constatou-se que existe uma distância significativa entre o que é previsto para ser desenvolvido com os estudantes na sala de recursos e a prática real, considerando a concepção e objetivos desse serviço. Na época em que foi desenvolvido o estudo, havia uma grande demanda para as salas de recursos e estes locais eram longe da casa dos alunos. É relatada a falta de integração entre a sala de recursos e o contexto escolar, no que se refere à organização pedagógica. As atividades não contavam com planejamento prévio do trabalho pedagógico, sendo próximas do acaso e do imprevisto, o que, segundo Melo (2008), reduzia as possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Além disso, as atividades da sala observada eram realizadas sem exploração do conhecimento envolvido, sendo apenas aspectos psicomotores explorados, como atividades que envolviam recortar e colar. A falta de planejamento e sequência metodológica eram barreiras para a aprendizagem dos alunos, não corroborando para que tivessem atenção, interesse e concentração, uma vez que grande parte das atividades eram complexas e repetitivas. Melo (2008) esclarece que a prática pedagógica da professora da sala observada era contrária ao que é previsto na Política de Inclusão e também na Proposta Curricular da rede municipal. A pesquisadora esclarece a presença da concepção mecanicista e homogeneizadora, em que foca-se resultado e não o processo de construção (MELO, 2008). Ela ainda realça a necessidade de colocar a sala de recursos como espaço de apoio pedagógico, oferecendo ao estudante os estímulos e as habilidades necessárias para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho de Oliveira (2008) consistiu em uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora da sala de recursos. O estudo teve como objetivo caracterizar como funcionava uma sala de recursos e intervir com a professora da

sala para auxiliar na implantação de ações inclusivas. Segundo a pesquisadora, há um descompasso entre o que preconiza a legislação e a realidade das escolas. A sala de recursos é um ambiente voltado para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2011), porém, no caso desta escola, os estudantes eram, na maioria das vezes, direcionados a frequentar a sala de recursos por estarem em situação de risco de repetência e não por ser parte do público alvo da educação especial. Nesse contexto, concebia-se fracasso escolar como deficiência ou necessidade de atendimento educacional diferenciado, não no sentido do serviço oferecido no AEE, mas como sala de reforço. De acordo com a pesquisadora, equipamentos e materiais se restringiam a outras finalidades, não promovendo o suporte pedagógico à aprendizagem de conteúdos (OLIVEIRA, 2008). Ao observar as atividades desenvolvidas, Oliveira (2008) constatou que eram baseadas em uma sequência de tarefas aplicadas diariamente, repetidas, mudando-se apenas as palavras utilizadas. Também não havia um plano de ensino individualizado para os alunos. Exemplos dessas atividades são ditados com figuras, reprodução das letras do alfabeto, leituras de grupos de palavras e, assim como pontuou Melo (2008), algumas das atividades prezavam pelo desenvolvimento de habilidades psicomotoras, como lateralidade, coordenação motora fina. Oliveira (2008) conclui que a sala de recursos se assemelhava à sala comum, porém, a proposta era voltada para a alfabetização.

Albuquerque (2008) investigou a prática pedagógica em sala de recursos de 5ª a 8ª séries e como esse serviço se configurava. Embora existam documentos que orientem as práticas, estas são adequadas de acordo com cada realidade, já que professores das salas de recursos lidam com imprevistos e, muitas vezes, não cumprem o conteúdo planejado previamente, uma vez que acabam atendendo às solicitações dos alunos, como estudar para provas ou esclarecer trabalhos pedidos por outros professores. Além disso, a (falta de) vontade política e as condições de trabalho são fatores que impactam diretamente no trabalho desse professor (ALBUQUERQUE, 2008). Outro ponto apontado por Albuquerque (2008) é como se dava o encaminhamento desses estudantes para a sala de recursos – eram encaminhados estudantes com defasagem de conteúdos, e não aqueles que fazem parte do público alvo da educação especial. A má formação dos professores também foi citada, pois reflete no desempenho dos alunos. A pesquisadora constatou que muitas vezes os alunos pediam atividades diferenciadas, como uso

do computador, pois estavam cansados de realizar atividades no papel. Porém, essas atividades lhes eram negadas (ALBUQUERQUE, 2008).

Silva (2008), em sua dissertação de mestrado, analisou a prática pedagógica da professora da SRM em uma instituição pública de educação infantil. No trabalho, a pesquisadora constatou que o espaço para o AEE na educação infantil foi sendo conquistado aos poucos e a sala onde eram realizados os atendimentos se configurava em um espaço pequeno, adaptado para esse serviço. O tamanho dos móveis era inapropriado para as crianças da educação infantil e a disposição das atividades realizadas e dos cartazes no mural não era adequada, pois não estavam dispostos na linha dos olhos das crianças. A pesquisadora observou que existia na escola parceria entre a instituição e a família, pois havia projetos que envolviam os alunos e suas famílias. Além disso, a professora da sala era proativa, uma vez que participava de eventos, reuniões, solicitava apoio da diretoria de ensino especial quando necessário, elaborava relatórios, realizava prévia de matrícula dos alunos, promovia campanhas para a sensibilização da importância da inclusão escolar dos estudantes PAEE e o respeito à diversidade, desenvolvendo projetos em conjunto com a escola para favorecer a inclusão escolar desses alunos. Contudo, Silva (2008) pontua que havia falta de planejamento para conduzir algumas atividades, como a disposição dos estudantes durante suas realizações. A professora da SRM prezava pela aprendizagem significativa, independência, autonomia e respeito pelas diferenças, auxiliando as professoras das salas comuns nas adaptações e flexibilização do currículo. Outro fator observado pela pesquisadora foi um exagero na proteção com alguns alunos PAEE, o que demonstrava a necessidade de formação continuada dos professores (SILVA, 2008).

Redig (2010) analisou narrativas de professoras especialistas que atuavam em classes especiais, salas de recursos e itinerância de alunos com deficiência intelectual. No que se refere à SRM, a pesquisadora entrevistou três professoras atuantes nesse serviço, que viam a sala como um espaço que proporcionava conhecimentos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, atendendo às necessidades deles. A pesquisadora constatou que havia uma preocupação das professoras quanto à alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual – segundo as professoras, a alfabetização desses estudantes era importante para que fossem incluídos na classe comum. Embora o AEE fizesse parte da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008a), a pesquisadora

encontrou algumas dificuldades entre o trabalho colaborativo e os professores da sala de recursos e os das salas comuns, pois estes discriminavam o trabalho especializado, não acreditavam nele ou, ainda, não forneciam materiais que pudessem auxiliar o professor da SRM (REDIG, 2010).

Lopes (2010), diferentemente de Redig (2010), constatou que os professores da sala de recursos e sala comum trabalhavam de maneira articulada, porém havia necessidade da formação continuada para atender com responsabilidade esse alunado. Além disso, a sala de recursos da escola onde se deu sua pesquisa estava cumprindo o papel no processo de inclusão escolar, pois o atendimento tinha caráter complementar às atividades desenvolvidas na classe comum. Por outro lado, a pesquisadora notou que a professora do AEE utilizava jogos com os alunos, porém, não eram traçados objetivos nem estratégias para sua utilização. Essas atividades eram selecionadas aleatoriamente, sem planejamento prévio, e era comum os alunos ficarem jogando o tempo todo do AEE. A partir dessa necessidade, foram feitas adequações organizadas para trabalhar com as dificuldades dos alunos, principalmente em português e matemática, prezando pelo uso de jogos, porém com objetivos, estratégias, tempo e avaliação (LOPES, 2010).

O trabalho de Soares (2011) analisou o AEE oferecido a alunos com surdez de uma escola de ensino médio. Assim como na escola pesquisada por Lopes (2010), os professores da sala comum e da SRM trabalhavam em colaboração. Os professores da sala comum passavam os conteúdos que estavam ministrando com antecedência. O espaço para o AEE era reduzido, e o atendimento realizado durante quatro horas semanais. A sala de recursos dava suporte aos alunos surdos e também aos professores da sala comum, que trabalhavam em parceria, cooperativamente, cedendo o conteúdo que passariam na classe comum com antecedência para o professor da sala de recursos. De acordo com o autor, embora o espaço tivesse diretrizes estabelecidas pelo MEC, assumia contornos diferenciados, dependendo do contexto e realidade (SOARES, 2011).

Vitta (2011) pontuou que havia poucas salas de recursos no município onde foi realizada sua pesquisa e relatou que, quando não havia sala de recurso na escola do aluno, o estudante era atendido por pedagogas dos polos regionais. Quando a criança morava longe de onde era realizado o AEE, a secretaria municipal de educação disponibilizava transporte. Segundo Vitta (2011), havia a possibilidade de o transporte demorar para ser liberado e o estudante ficava sem atendimento.

Porém, foi constatado no trabalho que faltavam vagas para o atendimento de crianças com deficiência visual e deficiência auditiva. Ainda segundo a pesquisa, a professora do AEE encontrava barreiras atitudinais no desenvolvimento desse trabalho, pois relatava que professores da sala comum não entendiam a importância do atendimento.

Na pesquisa de Regiani (2011), constatou-se que a sala de recursos, além de apresentar objetivos de acordo com as diretrizes do MEC, também funcionava como uma sala de reforço escolar, ao encontro do que prevê a lei, ou seja, o atendimento devia ser complementar ou suplementar. Segundo a autora, a prática como uma sala de reforço escolar dava a ideia de improvisação. Além disso, Regiani (2011) mostrou que jogos eram utilizados como recursos didáticos e o planejamento feito de acordo com as necessidades pontuais de cada aluno. Dessa forma, não havia um planejamento prévio e sistematizado das atividades, sendo estas aplicadas de acordo com a situação que o estudante apresentasse no momento. A autora concluiu que o trabalho, da forma como se dava, sem planejamento, contribuía para que a prática de ensino com alternativas didático-pedagógicas e/ou adaptações ficasse comprometida.

Vieira (2011) pesquisou o AEE de alunos com deficiência auditiva e constatou que as experiências vão de encontro com a prática, pois o bilinguismo não era considerado. Priorizava-se a língua portuguesa e a LIBRAS, usada em alguns momentos. Porém, a pesquisadora observou que a língua de sinais era usada de forma descontextualizada, como um mero recurso. Além disso, na escola onde se deu a pesquisa, não havia um projeto específico para caracterizar a unidade escolar, mas seguia-se a proposta estadual. Quanto ao trabalho das professoras dessa sala, a pesquisadora notou que uma delas não deixava os alunos terminarem a tarefa dada na sala comum no horário de atendimento, seguindo o que preconizava a legislação referente ao AEE (complementar ou suplementar à escolarização). Entretanto, a outra professora acabava realizando um tipo de reforço escolar, reiterando as atividades realizadas na sala comum.

A fim de atingir os objetivos expostos neste trabalho, e fundamentar a escolha dos *blogs*, no tópico a seguir serão abordados estes recursos de comunicação.

1.3 Blogs como meio de informações e comunicação

A sociedade contemporânea se caracteriza pela velocidade da transmissão de informações, devida à globalização e à revolução tecnológica, que viabiliza novas maneiras de comunicação e organização da sociedade (LÉVY, 1999; CASTELLS, 1999). De acordo com Kenski (2008), as várias tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. O uso do raciocínio e a engenhosidade garantiram ao homem a criação de novos equipamentos, recursos, produtos, ferramentas, ou seja, tecnologias – produto de uma sociedade e uma cultura, em que a sociedade é condicionada pela técnica criada dentro da cultura, segundo Lévy (1999).

Durante toda a história da humanidade, constata-se que tecnologia é sinônimo de poder. Seja esse poder para dominar, afugentar animais e garantir a sobrevivência, como era na Idade da Pedra com o fogo, seja para a dominação de outros povos, como nas guerras. Tal relação não mudou no contexto da sociedade contemporânea. Conhecimento, poder e tecnologias são elementos que perpassam a história da humanidade e estão presentes nas relações sociais atuais, não mais no armamento bélico, mas incrustadas nas informações que são divulgadas e veiculadas a todo tempo (KENSKI, 2008). Como afirma Kenski (2008), enciclopédias, dicionários, livros, revistas e jornais, por exemplo, são criados em contextos definidos e apresentam informações da ótica de seus autores e editores. A comunicação de massa torna fatos públicos a partir de centros editores, fazendo com que o fluxo de comunicação da indústria cultural seja “um para todos”, tendo poder sobre a emissão (LEMOS, 2012). Assim, entende-se que as informações veiculadas pela mídia na atualidade, seja em programas televisivos, rádio, *sites*, *blogs* ou outros meios de comunicação, estão longe de serem consideradas totalmente imparciais. Um assunto polêmico pode ser julgado positiva ou negativamente, conforme o posicionamento de um autor acerca do tema e o modo como redige e veicula a informação.

Nesse contexto, a Internet é um meio de comunicação que merece destaque, pois é “talvez o mais revolucionário meio tecnológico da Era da Informação” (CASTELLS, 1999, p. 82). A origem da Internet está atrelada ao contexto da Guerra Fria, sendo sua criação resultado do trabalho da ARPA (Agência de Projetos de Pesquisa Avançada), do Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Tinham como objetivo criar uma rede para permitir comunicação entre os centros de

informação, sem usar centros de controle, ou possível perda de controle, no caso de ataques nucleares. A primeira rede de computadores foi chamada ARPANET, aberta aos centros de pesquisa que colaboravam com o Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Como os cientistas começaram a utilizar a rede para comunicação entre eles, a primeira rede (ARPANET, destinada a fins científicos) foi desmembrada em duas, sendo criada a MILNET, voltada a fins militares. Posteriormente, outras redes foram criadas a partir da ARPANET, chamada ARPA-INTERNET, que depois passou a ser chamada somente de Internet. A ARPANET foi extinta em 1990 e a Internet privatizada em 1995 (CASTELLS, 1999). Castells (2012) pontua que embora a Internet tenha surgido com financiamento militar, utilizado pelos cientistas para fazer estudos de informática e criar redes tecnológicas, nunca houve uma aplicação militar da Internet.

Como ainda na década de 1990 a transmissão de gráficos, localização e recebimento de informações eram limitadas, a criação de um novo aplicativo permitiu mais um salto tecnológico – a teia *world wide web* (WWW) – que organizava o teor dos *sites* da internet não por localização, mas por informação (CASTELLS, 1999). A partir daí, a rede evoluiu até chegar ao que se tem atualmente.

Essa rede mundial de computadores tem sido cada vez mais utilizada como fonte de (in)formação e interação social, e transformado radicalmente a comunicação, fazendo os grandes meios de comunicação “entrarem em curto-circuito”, por ser uma comunicação horizontal, de cidadão para cidadão (CASTELLS, 2012, p. 285). A Internet proporciona a criação de uma sociedade em rede, que expressa processos, valores e instituições sociais, originadas de mudanças históricas, mas que não poderiam constituir-se sem a Internet (CASTELLS, 2012).

De acordo com pesquisa realizada pela Fecomércio-RJ/Ipsos, o percentual de brasileiros conectados à internet teve um crescimento de 27% para 48%, entre os anos de 2007 a 2011 (ANTONIOLI, 2012). Segundo a pesquisa realizada e publicada pelo Grupo IBOPE (www.ibope.com.br), em abril de 2012 o número de brasileiros conectados a internet alcançou 79,9 milhões, um crescimento de 8% em relação ao ano anterior, sendo tal aumento atribuído à expansão do número de pessoas com acesso à banda larga – a parcela da população que utiliza ativamente a internet com mais de 2Mb de conexão cresceu mais de 300%. Sendo assim, pode-se concluir que com o advento da internet a comunicação mudou, refletindo em

mudanças no comportamento das pessoas, nos mais diversos grupos sociais (SILVA, 2009).

O advento da internet possibilitou que fosse concebido o que se chama ciberespaço. O ciberespaço é definido por Lévy como “um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92) e a universalização da cibercultura é complementar à virtualização. Enquanto na televisão, jornal e rádio, por exemplo, considerados meios de comunicação “tradicionais”, cuja informação é transmitida de forma hierarquizada a partir da escolha desses veículos de comunicação, o fluxo de informações na internet ocorre de maneira descentralizada, horizontal e não hierarquizada, acarretando na circulação livre da informação para todos.

Um dos meios de comunicação que possui tais características é o *blog*. A palavra *blog* (também grafada “*blogue*”) é uma contração da expressão *weblog* – *web* (do inglês, teia, vocábulo também empregado para abordar o ambiente virtual da internet) e *log* (do inglês, diário de bordo). De acordo com Blood (2000, online), o termo “*weblog*” foi criado e utilizado pelo norte-americano Jorn Barger, editor do site *Robot Wisdom Weblog*, no final do ano de 1997, quando os *blogs* começavam a surgir. Barger utilizava o termo para descrever a atividade de “*logging the web*”. Algum tempo depois, o termo “*weblog*” foi desmembrado em “*we blog*”, um trocadilho, que significa “nós blogamos”. Por conta do trocadilho, o termo inicial “*weblog*” foi reduzido apenas à palavra “*blog*”. Inicialmente, eram apenas filtros, ou páginas de notícias na web.

O *blog*, portanto, consiste em um tipo de página *online*, em que o conteúdo é disponibilizado em ordem cronológica e é escolhido a critério do autor, chamado “*blogueiro*”, que pode publicar arquivos nas mais diversas mídias – textos, imagens, vídeos. Essas interfaces também podem ser criadas ou construídas de forma colaborativa. Ao disponibilizar uma informação em um *blog*, qualquer pessoa que consiga acessá-lo pode ler o que foi publicado (KOMESU, 2005). De acordo com Silva (2010, s/d),

o blog é um diário on-line no qual seu responsável publica histórias, notícias, ideias e imagens. Se quiser, ele pode liberar a participação de colaboradores que terão acesso para também publicar no seu blog. Como diário aberto, pode ter autoria coletiva, permitindo a todos publicar ou postar seus textos e imagens, como dialógica, como registro da memória de um curso.

Silva (2009) esclarece que com o surgimento dos *blogs* houve uma significativa mudança na comunicação, já que essas interfaces permitem que o cidadão comum se transforme em uma testemunha participativa, produzindo e distribuindo informação. De acordo com Silva (2009), os *blogs* revolucionaram a maneira como as informações são difundidas, já que até então a televisão e o rádio eram as principais fontes de informação. Os *blogs* permitiram que imagens que não eram transmitidas até então pela mídia fossem divulgadas e publicadas, de modo que o *blog* revolucionou a maneira como as informações são difundidas.

De acordo com Rosas e Islas (2007, p. 165), os *blogs* representam o “coração da web”, por estarem atrelados à criação dos primeiros *websites*. No início, o *blog* funcionava como uma espinha dorsal, na qual outros *links* para outros *sites* eram publicados. Nesta primeira geração de *blogs*, o *weblogger* (blogueiro) inseria (“linkava”) *links* para outras páginas da *web* que considerava interessantes e, às vezes, incluía também alguns comentários ou pequenos textos, como mostra a figura 1, tela da primeira página do *blog* mais antigo do mundo. Amaral, Recuero e Montardo (2007) pontuam que naquela época os *weblogs* se assemelhavam a um *website* comum.

Contudo, com o passar do tempo, esse modelo de interface foi sendo modificado, até chegar aos modelos que temos hoje. O *blog* mais antigo da web é a página Scripting News², do norte-americano Dave Winer. Essa página foi lançada em abril de 1997 e ainda conta com atualizações frequentes. Embora existam polêmicas acerca da autoria, esta página é considerada o primeiro *blog* do mundo (SILVA, 2009; BLOOD, 2000). A figura 1 ilustra a página do *blog* Scripting News, cuja primeira postagem foi feita em 01 de abril de 1997. Nesta página, eram publicados links que redirecionavam a outros sites, seguidas algumas vezes de comentários curtos.

Posteriormente, em 1999, surgiram as interfaces que facilitaram a criação dos *blogs*, como o *software* Blogger, da Pyra Lab (que foi comprado pelo Google em 2004) e *Edit This Page*, desenvolvido por Dave Winer (BLOOD, 2000). Essas ferramentas permitiram a popularização desse tipo de escrita, de publicação de

² www.scripting.com

textos *online* – até então somente pessoas com conhecimentos de computação, como a linguagem HTML e produção de *websites*, conseguiam produzir um *blog*. Com o surgimento desses *softwares*, a produção de um *blog* ficou ao alcance de qualquer pessoa.

Figura 1 – Página Scripting News, considerado o primeiro *blog* do mundo.



Fonte: <http://scripting.com/1997/04.html>

Os *blogs* ganharam, a partir daí, uma nova configuração: aproximação de um diário pessoal online, em que o blogueiro contava seu dia a dia, pensamentos, reflexões sobre algum tema, nos moldes dos diários tradicionais, não sendo mais uma página somente com *links* para outros *sites*. Havia ainda interações entre os blogueiros nos *blogs*, concordando ou refutando o conteúdo postado (BLOOD, 2000).

Com o passar do tempo, vários tipos de *blogs* foram sendo criados e alguns perderam a característica de “diário pessoal”, assemelhando-se mais a sites pessoais, sendo postados artigos, fotos, *links* e até mesmo fóruns (KOMESU, 2005). Com a *web 2.0*, outras mídias puderam ser agregadas aos *blogs*. A possibilidade de agregar todo e qualquer gênero textual faz com que os *blogs* tenham características de *sites* pessoais, em que o responsável o alimenta com conteúdos a sua escolha

(PRIMO; SMANIOTTO, 2006). No Brasil, os *blogs* começaram a ser produzidos em meados de 2000 (SILVA, 2009; AMARAL, RECUERO e MONTARDO, 2007).

As postagens atualmente são o espaço onde os mais variados gêneros circulam. Komesu (2005) reitera que o foco dos *blogs* tem mudado e atualmente se voltam para atividades profissionais e *marketing* pessoal.

A blogosfera, termo usado para fazer referência aos *blogs* como uma comunidade, tem crescido exponencialmente. O Technorati³ é um serviço norte-americano especializado no estudo da blogosfera, tendo iniciado suas atividades de pesquisa no ano de 2002. Segundo o *site*, indicado como a maior autoridade no assunto, estima-se que existam em torno de 200 milhões de *blogs* no mundo. No Brasil, estima-se que existam, em média, 2,5 milhões de *blogs*, a partir de média aproximada baseada nas plataformas mais utilizadas – Blogger, WordPress e Tumblr (LEMOS, 2012). O Technorati também identificou, em 2011, os trinta temas mais comuns de *blogs* e entre eles estão notícias, educação, tecnologia e negócios. No que diz respeito ao âmbito educacional, é notável a quantidade de *blogs* encontrada a partir de *sites* de busca. Estes *blogs* são criados por professores para os mais diversos fins. No caso da educação especial, Rios e Mendes (2012) observaram que os objetivos dos *blogs* de professores da área são elaborados a partir de alguns eixos, como espaço para discussão e reflexão sobre a educação especial e como essas questões são encaradas pela sociedade; divulgação de cursos e eventos voltados para a área; divulgação da prática pedagógica, e também materiais e atividades elaboradas e/ou utilizadas em sala.

Os *blogs* proporcionaram uma mudança na comunicação, pois além do expressivo crescimento, viabilizam ao cidadão comum colocar-se como testemunha de seu cotidiano, publicando no ciberespaço elementos relacionados à sua experimentação, vivência, ótica e conhecimento de mundo. Além disso, os *blogs* se configuram como o modelo horizontal de comunicação pontuado por Castells (2012), que se dá de cidadão para cidadão. Os *blogs* têm como característica serem interativos e colaborativos, pois permitem que sejam divulgados textos, artigos, imagens (produzidos pelo blogueiro ou retirados de outras fontes), opinião acerca de um assunto e também quem visita essas páginas pode comentar e opinar sobre o

³ www.technorati.com

que está sendo veiculado (SILVA, 2009). Considerando estas características, foram escolhidos os textos veiculados em *blogs* como fonte de dados para este estudo. Os *blogs* são um recurso, uma interface que permite a comunicação entre internautas, em que o blogueiro tem total liberdade em suas publicações. Essa disseminação de informações e as questões de autoria serão abordadas no próximo tópico.

1.4 Blogs e a disseminação de informações no ciberespaço

Os *blogs* consistem em uma interface que permite a comunicação em ambiente digital, tendo influenciado na evolução da *web* 1.0 para a *web* 2.0 (ISLA e ROSAS, 2007). Primo (2006) define a *web* 2.0 como a segunda geração de serviços *online* e suas características mais marcantes se configuram na forma de publicação, compartilhamento, organização e interação entre os internautas. A *web* 2.0 se diferencia do modelo anterior por permitir que o internauta (e no caso dos *blogs*, os blogueiros) participe ativamente, inserindo e gerenciando conteúdo no ciberespaço (AQUINO, 2007). Dessa forma, qualquer cidadão que tenha um dispositivo com acesso à internet pode publicar informação na rede, ocorrendo assim a liberdade de emissão de informações, o intercâmbio e o acesso ao conteúdo.

Tendo em vista essa liberdade de publicação de informações e acesso a elas, há a questão da formação de opinião. Abreu (2013) pontua que há várias formas de se publicar na *web* sem a dependência de um autor autorizado ou de um editor.

No caso dos *blogs*, o que o blogueiro enuncia pode levar o leitor à visão positiva ou negativa de determinado assunto, ou ainda, fazê-lo repensar seu posicionamento. De acordo com Fiorin (2006), esse reforço ou mudança no posicionamento pode ocorrer devido ao leitor estabelecer relações dialógicas, já que o real nos é apresentado semioticamente, ou seja, linguisticamente.

Essa assertiva pode ser explicada considerando que a língua é dialógica, em seu uso real. Todos os enunciados, independente da dimensão, são dialógicos no processo de comunicação (FIORIN, 2006). Por enunciado, entende-se que são unidades reais de comunicação, possuem um autor, revelam uma posição e possuem um destinatário.

Barros (2001) esclarece que um olhar ao texto, do ponto de vista de sua estruturação em língua, faz dele um enunciado. Fiorin (2006) ainda elucida que os

enunciados têm sentido, que são de ordem dialógica. De acordo com Greimas (s/d, p. 148), o enunciado consiste em “toda grandeza dotada de sentido, pertencente à cadeia falada ou ao texto escrito, anteriormente a qualquer análise linguística ou lógica”.

Para Bakhtin (2003), o texto apresenta peculiaridades do homem, ou seja, se ele exprime a si mesmo, enuncia, cria um texto. Ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o ouvinte ocupa simultaneamente uma posição responsiva. Ele pode concordar ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo, preparar-se para usá-lo. Assim, os interesses de cada indivíduo determinam o modo como os sujeitos constituem seus discursos. Vale ressaltar que um discurso pode ser tanto o local de encontro do ponto de vista imediato, um bate-papo ou um chat, por exemplo, como também de visões de mundo, tendências filosóficas, orientações teóricas.

Além disso, Fiorin (2006) esclarece que o enunciador, para constituir um discurso, considera o discurso de outros, que estará, também, presente no seu. “Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” (FIORIN, 2006, p. 19).

A partir do pressuposto que todo texto possui uma intencionalidade comunicativa (FIORIN; SAVIOLI, 1997), pode-se dizer que o discurso veiculado em determinado *website*, no caso deste estudo, *blogs*, tem a possibilidade de refletir na formação de opinião do leitor. Além disso, no contexto desse estudo, o professor pode se apropriar do discurso de documentos legais, da política e até mesmo do discurso de seus pares, com quem tem contato em sua realidade, refletindo em seu enunciado nos textos que “posta” em seus *blogs*, sendo que tais textos podem vir a influenciar na opinião dos leitores.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório. Este tipo de pesquisa tem por objetivo tornar o problema menos vago (MARCONI; LAKATOS, 2000).

Este estudo tem como base a análise documental. Em documentos, incluem-se impressos, manuscritos, imagens, entre outros (SANTOS, 2001). No caso desta pesquisa, os documentos constituem-se de textos publicados em *blogs* de professores da educação especial.

2.1 Fonte dos dados

A presente pesquisa teve como fonte de dados textos de autoria de professores de salas de recursos de todo o Brasil, publicados em seus *blogs* pessoais. Dessa forma, a fonte de dados, neste estudo, configura-se nos *blogs* de professores da educação especial, que são os ambientes onde estes textos são veiculados no ciberespaço. Os *blogs* de professores da educação especial são geralmente utilizados para discussões e reflexões na área, divulgação de cursos e eventos e, ainda, espaço de divulgação da prática pedagógica e compartilhamento de materiais e atividades com colegas de profissão.

2.2 Aspectos éticos

Partindo do pressuposto que são utilizados textos de terceiros publicados exclusivamente na internet com observância à proteção dos direitos autorais (BRASIL, 1998), não serão divulgados nesta dissertação os textos escritos pelos professores e publicados nos respectivos *blogs*, mas somente as telas capturadas de cada *blog* (*posts*) selecionado.

Vale ressaltar que o objeto de estudo é produto da criação humana e por isso o conteúdo dessas páginas foi tratado com os devidos cuidados para não expor os autores e sua obra. Houve também o compromisso em analisar os textos na forma como foram publicados pelo autor.

2.3 Corpus

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo analisar o que é veiculado na Internet por professores da educação especial a respeito das suas práticas no atendimento educacional especializado, foi definido como *corpus* os textos de autoria dos professores da educação especial, que atuam em sala de recursos, publicados em seus *blogs* pessoais. Tal escolha se deu pela tentativa de inovar em relação às tradicionais metodologias baseadas em técnicas de entrevistas e observações diretas. Esta opção se deve também à importância que a Internet, os *blogs* e o crescimento da blogosfera têm assumido na formação de opinião das pessoas na atualidade.

A seleção da fonte dos dados – textos escritos pelos professores do AEE e divulgados em seus *blogs* pessoais – deu-se em duas fases concomitantes: seleção de *blog* e de textos. A partir da busca no Blog Search⁴, analisava-se o *blog* e, se atendesse aos critérios pré-estabelecidos, procurava-se por textos que fossem adequados a este trabalho.

Para a seleção dos *blogs*, foram adotados os seguintes critérios:

- (a) Ser de origem nacional, já que algumas das páginas retornadas na busca eram de outros países que também têm a Língua Portuguesa como língua oficial, por exemplo, Portugal;
- (b) Pertencer a professor da Educação Especial que atua em sala de recursos. Tal informação era verificada por meio da análise do perfil do professor-blogueiro. Se o perfil não estivesse disponível, o *blog* era descartado. Também não foram considerados *blogs* construídos em nome de escolas, diretorias de ensino, ou similares, já que os textos não eram de autoria de um único professor, ou somente do professor da educação especial, mas de um coletivo de professores, gestores e outros atores da equipe escolar;

⁴ Site de buscas de *Blogs* do Google. Disponível em: <http://www.google.com.br/blogsearch>.

- (c) Conter pelo menos cinco postagens;
- (d) Temática do *blog* relacionada à educação especial. *Blogs* que continham postagens relacionadas a várias temáticas, como psicopedagogia ou outras áreas correlatas à atuação do professor ou com atividades destinadas a outras realidades que não fossem a educação especial, foram descartados.

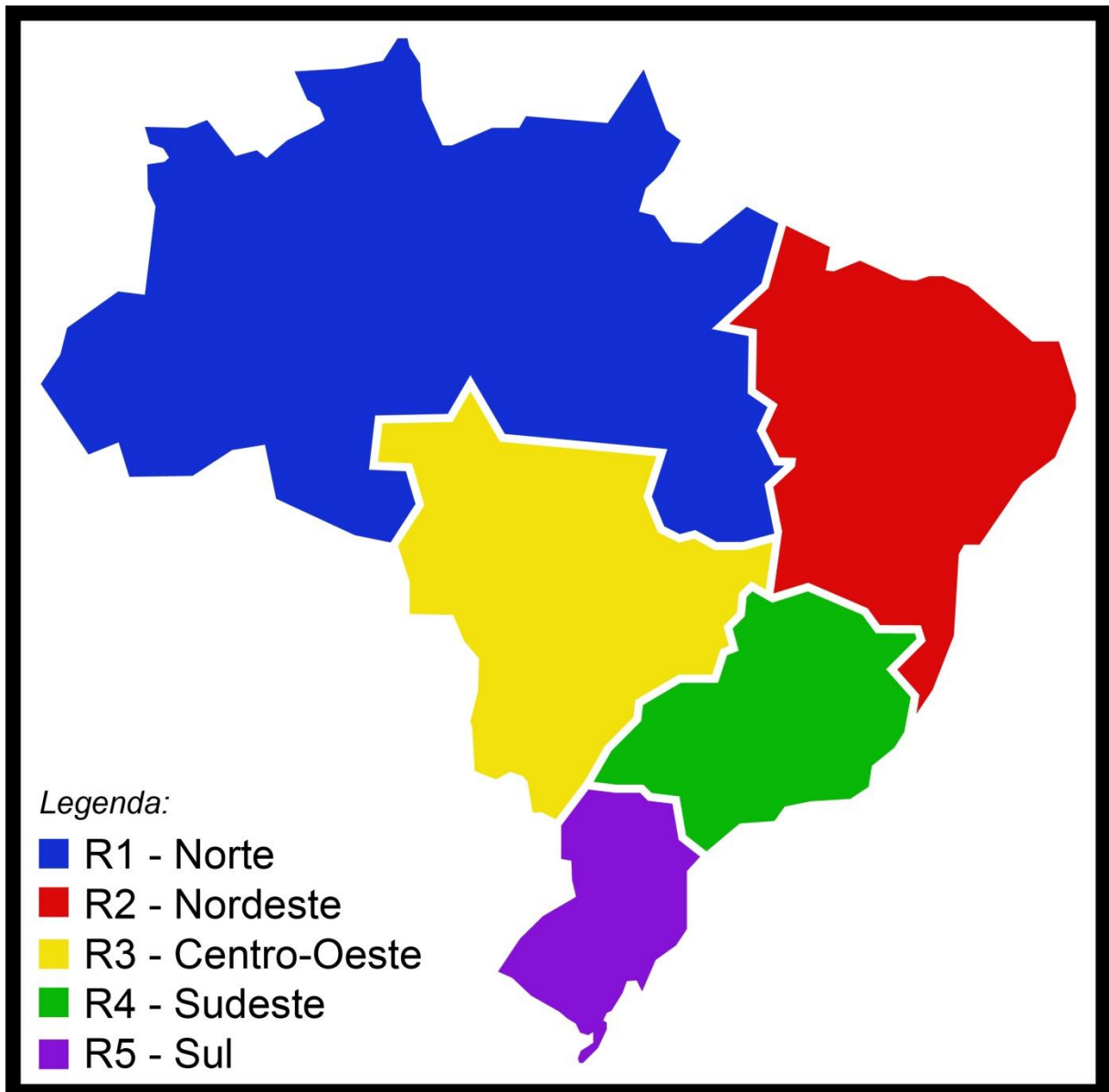
Para a seleção dos textos, foram adotados os seguintes critérios:

(a) Textos de professores especializados, escritos pelo próprio professor-blogueiro. Textos copiados de outros *sites*, como artigos e reportagens, ou copiados de livros, e informativos de eventos não foram considerados, bem como imagens e vídeos. A escolha de textos produzidos pelo professor-blogueiro se deu para atingir os objetivos deste estudo – verificar o que esses professores divulgam quanto a sua experiência nas salas de recurso.

(b) Conteúdo relacionado às experiências do professor em relação à inclusão escolar dos estudantes PAEE;

(c) Textos publicados entre o período de 2009 e setembro de 2012. Considerando que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi homologada em janeiro de 2008, optou-se por delimitar a busca entre 2009, um ano após o início da sua vigência, e setembro de 2012, visto que a coleta de dados teve início em outubro de 2012.

Para contemplar todo o território nacional, estabeleceu-se como critério amostrar a análise dos *blogs* por região geográfica do Brasil, sendo selecionados dois textos de cada uma das cinco regiões. Para fins de categorização dos *blogs* e dos textos, as regiões foram classificadas como ilustra a figura a seguir (figura 2), de Região 1 (R1) à Região 5 (R5).

Figura 2 – Identificação das Regiões

Fonte: arquivo pessoal

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a seleção da amostra que constitui o *corpus* desta pesquisa, foram realizadas buscas a partir da ferramenta disponibilizada pelo *Google Blog Search*. As configurações da pesquisa foram definidas a partir da opção “Pesquisa avançada”, sendo ativado o filtro “Pesquisa de *blogs*”. A busca foi realizada a partir dos descritores “sala de recurso”, “sala de recursos multifuncional”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva” e “atendimento educacional especializado”. Estes descritores foram elencados por estarem relacionados com o

tema da pesquisa e pelo número de *blogs* encontrados na busca preliminar, utilizando cada um dos descritores, ter sido significativo⁵. Além disso, é possível inferir a partir do número de retorno de páginas, conforme mostra o quadro a seguir (quadro 1), quais os sintagmas que provavelmente têm sido mais empregados nos discursos em *blogs* ao se tratar da temática da educação especial, visto que retornaram o maior número de páginas. Dentre esses termos, destacam-se as combinações “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva” e “atendimento educacional especializado”; e “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”. Tais termos aparecem na legislação vigente e nos documentos oficiais, como a PNEE-EI (BRASIL, 2008), por exemplo. Isso indica que os blogueiros têm se apropriado desses termos ao escrever e publicar os textos no ciberespaço.

As buscas para seleção dos textos foi feita a partir da combinação de descritores, para delimitação do retorno de páginas, como mostra o quadro 1. Cada grupo de descritores recebeu uma identificação, a fim de facilitar a catalogação dos textos encontrados nos *blogs*.

Quadro 1 – Resultado das buscas

Identificação	Descritores	Retorno
A	“sala de recurso”, “sala de recurso multifuncional”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”	8 resultados
B	“sala de recurso”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”	19 resultados
C	“sala de recurso multifuncional”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”	8 resultados
D	“educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”	107 resultados

⁵ Em busca realizada em 30 de setembro de 2012, o retorno de páginas para cada descritor era de aproximadamente 30.000 páginas. Vale ressaltar que mesmo com o filtro “Pesquisa de *blogs*” ativado, nem todas as páginas eram *blogs*.

E	“inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”	108 resultados
F	“sala de recurso”, “educação especial”, “inclusão escolar”	64 resultados
G	“sala de recurso”, “sala de recursos multifuncional”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”	13 resultados
H	“sala de recurso”, “sala de recursos multifuncional”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”	14 resultados
I	“sala de recurso”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva” e “atendimento educacional especializado”	39 resultados
J	“sala de recurso”, “sala de recursos multifuncional”, “educação especial”	40 resultados

Na busca com os grupos A e D, o retorno foi de, respectivamente, 8 e 107 *blogs*, porém, em ambos os retornos somente um era *blog* de professora da educação especial. Embora o retorno de páginas tenha sido um número considerável, nem todas as indicações eram *blogs*, mas outras páginas reconhecidas pelo mecanismo de busca como um *blog*.

Nos grupos C e E, nenhum dos *blogs* encontrados a partir da busca atendia aos critérios pré-determinados e por isso foram descartados. As buscas realizadas com os grupos H e I exibiram *blogs* que já haviam sido analisados em outros grupos. As buscas foram realizadas até terem sido encontrados pelo menos dois textos por região, que fossem escritos pelos próprios professores-blogueiros.

As páginas selecionadas foram sistematizadas em quadros para catalogação dos textos. Cada *blog* e texto selecionado receberam um código, de acordo com o descritor, região e número do texto por região, visto que cada *blog* podia ter mais de um texto que atendesse aos critérios.

O quadro 2 mostra os resultados encontrados. Os textos foram sistematizados de acordo com a região (1 a 5), grupo de descritores de busca (de acordo com o quadro 1) e número do texto (enumeração realizada de acordo com o número de texto encontrado). O nome do *blog*, identidade do professor-blogueiro, texto selecionado e endereço eletrônico não são divulgados; apenas o local e a data de postagem.

Quadro 2 – Textos pré-selecionados

IDENTIFICAÇÃO			LOCAL	DATA DE POSTAGEM
Descritor	Região	Texto		
B	1	1	Santana	26/08/2011
F	1	2	Jaru	18/02/2011
F	1	3	Jaru	04/10/2010
F	1	4	Jaru	22/09/2010
B	2	1	Jacobina	14/07/2011
B	2	2	Jacobina	27/02/2011
B	2	3	Jacobina	28/01/2011
B	2	4	Jacobina	14/01/2011
B	2	5	Jacobina	26/03/2011
G	3	1	Goiânia	19/09/2012
G	3	2	Goiânia	02/03/2012
A	4	1	Taboão da Serra	08/05/2010
B	4	2	São Paulo	01/07/2012
B	4	3	São Paulo	22/09/2012
B	4	4	São Paulo	03/11/2012
F	5	4	Itajaí	31/08/2011
F	5	5	Itajaí	20/09/2012

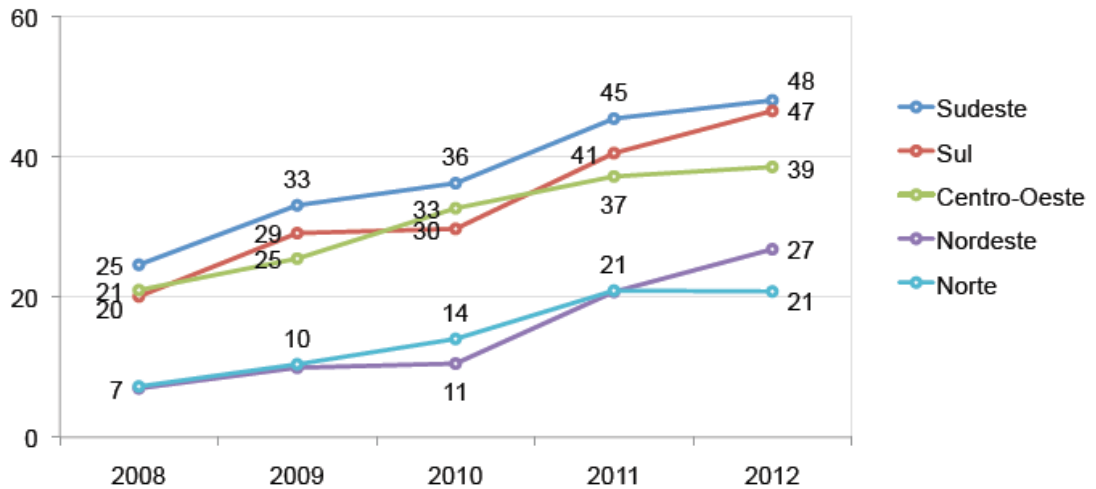
Devido à dificuldade de encontrar textos e *blogs* que atendessem aos critérios estabelecidos (principalmente textos de autoria do próprio professor), os dezesseis textos pré-selecionados podiam ou não pertencer ao mesmo *blog*. Em algumas regiões do Brasil, observou-se que havia menos *blogs* que outros, o que contribuiu para a dificuldade em encontrar *blogs* e textos que atendessem aos critérios pré-

estabelecidos para esta pesquisa. Exemplos de regiões em que houve tal dificuldade foram o Nordeste, Norte e o Centro-Oeste.

Tal ocorrência pode estar relacionada à utilização das TIC no Brasil, visto que nem todos ainda têm acesso (ABREU, 2013). Um estudo realizado pela CETIC.br (Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação), denominado Pesquisa TIC Domicílios 2012⁶ teve como objetivo mensurar o acesso e os usos da população brasileira em relação às tecnologias de informação e comunicação. O CETIC.br faz parte do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), responsável pelo desenvolvimento de estudos que servem de referência para criação de políticas públicas para garantir o acesso da população às TIC (CETIC.BR, online). Estes estudos são parte das atribuições do Comitê Gestor da Internet no Brasil, instituído pelo Decreto nº 4.829/2003 (BRASIL, 2003).

Este estudo foi realizado entre 2012 e 2013, em âmbito nacional, tendo como público-alvo pessoas com mais de 10 anos. Os dados foram coletados por meio de entrevista, a partir de questionário estruturado. Os resultados indicaram que, no que se refere ao acesso às TIC nos domicílios, as diferenças regionais e socioeconômicas ainda dividem o país em dois grupos, sendo um grupo constituído pelas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste e as classes sociais A e B e o outro grupo compreende as regiões Norte e Nordeste e as classes sociais C, D e E. Ainda de acordo com esta pesquisa, há aproximadamente 28 domicílios no Brasil com computador, sendo que 24,3 milhões deles possui acesso à internet. Quanto à proporção de domicílios com acesso à internet, o gráfico a seguir (figura 3) ilustra os indicadores coletados entre os anos de 2008 e 2012 (CETIC, 2012), considerando o percentual sobre o total de domicílios em cada região do país.

⁶ Dados disponíveis em: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/index.htm>.

Figura 3 – Proporção de domicílios com acesso à internet.

Fonte: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/apresentacao-tic-domicilios-2012.pdf>

Considerando estes dados, a escolha de um único texto por *blog* não foi um critério de exclusão dos textos, visto que a inclusão digital ainda não se estendeu a todos os estados de forma efetiva e nem todos possuem acesso à internet, e conseqüentemente, às interfaces que permitem a criação de *blogs*.

Sendo assim, foram selecionados para compor a amostra dois textos de cada região do país. Os textos foram analisados novamente, a fim de constatar se realmente abordavam as experiências práticas dos professores nas salas de recursos. A partir dessa segunda leitura, os textos B2-2, B2-3, B2-4 e B4-2 foram descartados, uma vez que não abordavam a prática da professora em si, mas pelo fato dos autores trazerem suas reflexões e expectativas frente ao atendimento educacional especializado ou, ainda, práticas referentes ao trabalho da sala comum. O texto A4-1 também foi descartado, pois a professora abordava o AEE de forma geral, seus objetivos e a visão que ela tem desse serviço, sendo que suas experiências práticas não estavam explícitas no texto. Os textos elencados para análise estão no quadro a seguir (quadro 3).

Quadro 3 – Amostra para análise

REGIÃO 1	REGIÃO 2	REGIÃO 3	REGIÃO 4	REGIÃO 5
B1-1	B2-1	G3-1	B4-3	F5-4
F1-2	B2-5	G3-2	B4-4	F5-5

2.5 Técnica de análise dos dados: Teoria Semiótica do Texto

Os textos elencados foram analisados a partir de um dos níveis do percurso gerativo da Teoria Semiótica Greimasiana, o nível discursivo. A Teoria Semiótica se constitui em uma teoria do texto, por isso Teoria Semiótica do Texto, o qual é visto como um todo de significação (FIORIN, 2008). A teoria semiótica foi escolhida por auxiliar a desvendar como o sentido é produzido nos discursos disseminados na internet. Fiorin (2008, p. 113) esclarece que

A Semiótica é uma teoria gerativa, porque concebe o processo de produção do texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico. Isso significa que vê o texto como um conjunto de níveis de invariância crescente, cada um dos quais suscetível de uma representação metalinguística adequada. O percurso gerativo de sentido não tem um estatuto ontológico, ou seja, não se afirma que o falante, na produção do texto, passe de um patamar ao outro num processo de complexificação semântica. Constitui ele um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento em que o leitor precisa fazer abstrações a partir da superfície do texto, para poder entendê-lo.

Barros (1997) esclarece que a semiótica tem por objeto o texto e procura descrever e explicar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz, ou seja, explicar os seus mecanismos internos de agenciamento de sentido. Além disso, Fiorin (2008) pontua que não se pode negar que o texto possui uma estruturação, o que faz dele um todo de sentido e também uma manifestação de singularidades.

A Semiótica, por ser uma teoria do discurso, aborda a questão da enunciação e pressupõe que o movimento do texto das estruturas mais profundas e simples para as mais superficiais e concretas se dá pela enunciação (FIORIN, 2008). Por discurso, entende-se que este seja o espaço das coerções sociais – é uma singularidade, pela individualidade textual, por ser produzido individualmente, mas esconde uma pluralidade (DISCINI, 2004).

A definição do texto se dá por duas formas que se completam: pela organização ou estruturação que explica como os elementos do texto se ordenam para formar um “todo de sentido” e como objeto da comunicação que se estabelece entre dois sujeitos: o enunciador e o enunciatário. (BARROS, 1997). Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, os *blogs*, o enunciador seria a imagem que o autor

desse *blog* (os professores da educação especial) constroem sobre si mesmos no texto. Ele determina os valores em jogo, manipulando e sancionando o enunciatário. O enunciatário, nesta pesquisa, configura-se como a imagem construída pelo enunciador do público-alvo a quem se destinam esses *blogs*, como outros professores, pais de alunos que frequentam as salas de recursos multifuncionais ou outros interessados no assunto.

Barros (1997) ressalta que, para construir o sentido do texto, a semiótica concebe o seu plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo de sentido, que, no plano do conteúdo, compreende três níveis de organização do sentido do texto: estruturas fundamentais, estruturas narrativas e estruturas discursivas. Cada um destes níveis do percurso gerativo possui uma semântica e uma sintaxe (FIORIN, 2008), sendo que, na Semiótica, a sintaxe diz respeito aos mecanismos que ordenam os conteúdos e a semântica diz respeito aos conteúdos investidos nos arranjos sintáticos.

Greimas (1967, p. 125, apud FIORIN, 2008, p. 18) afirma, quanto ao percurso gerativo de sentido, que:

A descrição de uma estrutura não é mais que a construção de um modelo metalinguístico, percebido em sua coerência interna e capaz de mostrar o funcionamento, no seio de sua manifestação, da linguagem que se propõe a escrever.

Nessa perspectiva, é no percurso gerativo de sentido que se correlacionam os níveis de abstração do sentido, o que faz com que esse percurso precise ser entendido como um modelo hierárquico ou, como afirma Fiorin (2008, p. 18), “um simulacro metodológico das abstrações que o leitor faz ao ler um texto”.

O quadro a seguir (quadro 4), elaborado com base na obra de Barros (1997), ilustra o percurso gerativo de sentido.

Neste trabalho, será analisado somente o plano de conteúdo tendo como foco as estruturas discursivas. Este recorte na análise faz-se necessário pelo trabalho ser da área da educação especial, e não da linguística, já que o objetivo é analisar a enunciação dos professores da educação especial no que se refere à experiência deles quanto ao processo de inclusão escolar em sala de aula.

Outro motivo para o foco da análise ser o plano de conteúdo é que os *blogs* são uma espécie de diário de campo pessoal, em que o blogueiro, ao realizar

postagens, não se preocupa, necessariamente, com a linguagem (que está no plano da expressão) como faria um escritor literário, por exemplo, para quem a escolha lexical é importante na composição do texto. Em outras palavras, os textos publicados em *blogs* têm mais uma função utilitária, ou seja, documentar, informar, mostrar, que uma função estética, como um poema, por exemplo.

Quadro 4 – Ilustração do percurso gerativo de sentido

Percurso gerativo do sentido			
Estruturas	Componente sintático		Componente semântico
Narrativas	Nível profundo	Sintaxe fundamental	Semântica fundamental
	Nível de superfície	Sintaxe narrativa de superfície	Semântica narrativa
Estruturas Discursivas	Sintaxe Discursiva		Semântica discursiva
	Discursivização		Tematização
	Actorialização		Figurativização
	Temporalização		
	Espacialização		

Fonte: Barros (1997)

No quadro 5, há uma breve explicação das ferramentas da teoria semiótica (considerando a estrutura discursiva) que foram escolhidas para análise dos textos coletados, bem como a relação que teriam nos textos escolhidos para análise.

No tópico a seguir, há uma breve explicação sobre Teoria Semiótica Greimasiana e os níveis de organização de sentido no texto, sendo focado o nível escolhido para análise dos textos neste estudo, o nível discursivo ou das estruturas discursivas.

Quadro 5 – Ferramentas escolhidas para análise

NÍVEL DISCURSIVO		
Ferramentas escolhidas para análise		Características
S I N T A X E	Actantes, espaço, tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção de efeitos de distanciamento e proximidade, como estratégias do enunciador; - Tempo da enunciação; - Espaço referido no texto; - Enunciador, enunciatário, atores.
S E M Â N T I C A	Temas, figuras e isotopias	- Figuras e temas que auxiliam a revelar as ideologias presentes no 'dizer' dos professores da educação especial, que ajudam a compreender como a prática pedagógica no que se refere à escolarização dos alunos PAEE é vista por ele.

2.5.1 Os três níveis de organização de sentido no texto – uma breve explicação da Teoria Semiótica

Os níveis de organização do texto, de acordo com a teoria postulada por Greimas, são: nível fundamental, ou das estruturas fundamentais; nível narrativo, ou das estruturas narrativas; e nível discursivo, ou das estruturas discursivas. Esses três níveis se diferenciam um do outro pelo grau de abstração, indo do mais abstrato ao mais complexo. No quadro 6 são pontuados os patamares do percurso gerativo de sentido da Semiótica:

Quadro 6 – Níveis que compõem a estrutura do texto

Nível mais superficial	Estrutura discursiva
Nível intermediário	Estrutura narrativa
Nível profundo	Estrutura profunda/ fundamental

Embora o nível fundamental seja o mais profundo e considerado a primeira etapa do percurso gerativo é a última etapa de análise, já que é mais fácil, como

afirma Barros (1997), analisar as estruturas fundamentais após o estudo das estruturas narrativas e discursivas do texto.

No **nível discursivo**, o texto é examinado como discurso e as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de concretude. É o nível mais superficial do percurso, mas é a estrutura mais semanticamente complexa e rica. Como pontua Barros (1997), neste patamar a narrativa passa a discurso e há uma série de escolhas quanto ao espaço, tempo, pessoas, elementos que constituem o texto. A enunciação é reconstruída pelas “marcas” que estão no discurso. De acordo com Barros (1997, p. 54),

é nas estruturas discursivas que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído. Analisar o discurso é, portanto, determinar, ao menos em parte, as condições de produção do texto.

O discurso é definido tanto como um objeto produzido pelo sujeito da enunciação (os professores-blogueiros, no caso desta pesquisa), quanto como objeto de comunicação entre o destinador e o destinatário.

Neste patamar, a narrativa se torna espacializada, actorializada e temporalizada (BARROS, 1997), ou seja, há espaço, actantes, atores e tempo. A espacialização remete ao espaço referido no texto (como por exemplo, a sala de recursos multifuncionais, a sala comum, a escola, a diretoria de ensino, entre outros). A actorialização refere-se aos atores e aos actantes presentes no texto. Os atores seriam as pessoas que escrevem os *blogs* e o actante, a sua função (no caso, professores da educação especial, que têm a função de transformar as ações, no caso, as experiências nas salas de recursos multifuncionais). A temporalização refere-se ao tempo da enunciação (presente, passado, futuro). Observa-se o tempo verbal utilizado e suas relações com o discurso. Por exemplo, o emprego do tempo verbal passado remete a uma ação já concluída. Nesse nível, há também as figuras e temas que permeiam o texto. Os elementos concretos que aparecem no texto são chamados figuras e os abstratos, temas. Savioli e Fiorin (1997, p. 72) esclarecem que

Figuras são palavras ou expressões que correspondem a algo existente no mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas. [...] Quando falamos em mundo natural, não estamos

querendo dizer apenas o mundo realmente existente, mas também os mundos fictícios criados pela imaginação humana. Se imaginarmos um mundo em que as flores sejam de pedra, isso será também uma figura. *Temas* são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos. Por exemplo, humanidade, idealizar, privação, feliz, necessidade.

Há basicamente dois tipos de textos – textos mais temáticos e textos mais figurativos. Isso não significa, porém, que não haja figuras nos textos temáticos. Todo texto figurativo pressupõe um tema sob as figuras. Para entender um texto figurativo, é preciso, então, entender o nível temático, visto que um texto figurativo se utiliza de dados concretos para revelar significados mais abstratos.

A reiteração de temas e recorrências das figuras no discurso chama-se isotopia. A isotopia está relacionada à coerência semântica do texto e pode ser temática (quando relacionada aos temas) ou figurativa (relativa às figuras presentes no texto).

Neste patamar, observa-se também as projeções da enunciação, bem como os efeitos de proximidade ou de distanciamento, realidade e referente.

Ao produzir um texto, o sujeito da enunciação faz escolhas, ou seja, opções que permitem que o discurso seja projetado, criando-se o efeito de sentido desejado – parte-se do pressuposto que todo discurso tem a intenção de persuadir o destinatário, para acreditar que seu discurso é verdadeiro (ou falso). Para tanto, efeitos de proximidade ou distanciamento podem ser criados a partir das escolhas feitas no discurso. Por exemplo, alguns recursos dão a ilusão de distanciamento, de imparcialidade, sendo filtrados os valores e o que é dito no discurso. “O principal procedimento é o de produzir o discurso em terceira pessoa, no tempo do ‘então’ e no espaço do ‘lá’” (BARROS, 1997, p. 55), além da utilização da terceira pessoa – produz-se aí o efeito de verdade objetiva e a responsabilidade pela enunciação é, de certa forma, afastada do sujeito da enunciação. Por outro lado, recursos como o emprego da primeira pessoa e o ‘aqui’ criam efeitos de proximidade no discurso.

Quanto aos efeitos de realidade ou de referente, são os recursos utilizados para criar o efeito de que os fatos realmente aconteceram e que as pessoas existem. Tais recursos podem ser a reprodução de falas ou diálogos, a citação do nome das personagens, locais e momentos em que os fatos ocorreram.

Assim, pretende-se analisar os textos de *blogs* priorizando-se o nível discursivo da teoria semiótica, buscando analisar actorialização (actantes e atores), espacialização e temporalização, além das figuras e temas que permeiam o discurso.

Neste patamar, observam-se também as relações entre enunciador e enunciatário, destacando-se a manipulação – examina-se o contrato estabelecido entre enunciador e enunciatário e os recursos empregados para persuadir e interpretar. Como esclarece Barros (1994, p. 63)

[...] o enunciador determina como o enunciatário deve interpretar o discurso, deve ler a “verdade”. O enunciador constrói no discurso todo um dispositivo veridictório, espalha marcas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário. Para escolher as pistas a serem oferecidas, o enunciador considera a relatividade cultural e social da “verdade”, sua variação em função do tipo de discurso, além das crenças do enunciatário que vai interpretá-las. O enunciatário, por sua vez, para entender o texto, precisa descobrir as pistas, compará-las com seus conhecimentos e convicções e, finalmente, crer ou não no discurso.

Vale ressaltar que o enunciador não cria um discurso, mas produz discursos que podem ser verdadeiros ou falsos, dependendo da forma como são interpretados. Um discurso pode ter sua verdade negada quando sua inconsistência é observada ao compará-lo com outros textos ou, ainda, pela má construção do texto.

O **nível narrativo**, ou das estruturas narrativas, é a fase em que o enunciador atribui uma roupagem à oposição semântica mínima, por meio de um sujeito que realiza operações e transformações – a narrativa se organiza do ponto de vista de um sujeito e suas relações com o objeto (nesse caso, objeto não se configura em uma coisa, mas aquilo que o sujeito pode perder ou adquirir). Há um sujeito que altera a relação dos outros sujeitos presentes no texto com o objeto-valor, ou seja, esse sujeito transforma estados. Remetendo mais uma vez ao contexto desse estudo, pensando-se no caso dos professores da educação especial, o atendimento educacional especializado e o trabalho desenvolvido nas SRM, um objeto-valor é, por exemplo, melhores condições de trabalho ou um material que ajudasse na prática pedagógica desse professor.

No exame do texto, será depreendido também quem é o enunciador do *blog*. Este enunciador não corresponde ao professor em si, mas a uma imagem construída no texto, ou seja, a imagem que ele cria dele mesmo no texto.

O **nível fundamental**, ou estrutura profunda, é a etapa mais simples e mais abstrata, e também a mais profunda, da leitura de um texto. Nela, depreende-se a significação, dois significados abstratos que se opõem entre si e sobre os quais se constrói o sentido do texto, que garantem a unidade do texto num todo (FIORIN; SAVIOLI, 1997), ou seja, a rede de relações estabelecidas no texto se reduz a uma relação única (BARROS, 1997). Isso se dá por uma oposição entre dois valores – como riqueza vs. pobreza, por exemplo. As estruturas fundamentais do discurso permeiam todo o texto e são carregadas de valores, de uma apreciação valorativa, sendo que esse valor é dado pelo texto. A partir da análise do texto, são depreendidos esses dois valores, chamados de oposição semântica mínima.

Ao relacionar a teoria e o universo deste estudo, um exemplo de oposição semântica mínima é identidade vs. alteridade, em que a identidade corresponderia à prática do professor autor do *blog*, enquanto a alteridade corresponde à teoria, ao que deveria ser feito.

Nesse nível, também são analisados como esses valores semânticos – depreendidos no nível fundamental, como no exemplo citado, identidade vs. alteridade – se configuram no texto, ou seja, se têm valor positivo (chamado de eufórico) ou negativo (dito disfórico).

A partir da análise semiótica dos textos, quadros foram elaborados para sistematizar os dados depreendidos, pois permitem visualização mais rápida das marcas discursivas de cada texto. Tendo como base os quadros com os dados, uma matriz foi elaborada, a fim de analisar os dados por conjunto de categorias, tecendo-se relações, contrapontos e discussões com a literatura da educação especial, conforme apresentado no referencial teórico desta pesquisa.

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises dos textos e a matriz completa para a discussão desses dados à luz da literatura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, há as análises dos textos à luz da Semiótica greimasiana, realizadas de acordo com as ferramentas elencadas, como citado no capítulo anterior.

Os resultados são apresentados em duas partes. Na primeira parte, os textos analisados semioticamente de acordo com o nível discursivo, ou das estruturas discursivas, como explicado na Técnica de Análise. A análise semiótica é inicialmente apresentada em forma de texto, sendo que os textos dos *blogs* foram analisados semioticamente e discutidos, por região.

As marcas discursivas relevantes à análise, julgadas como dado para a pesquisa, são sistematizados em uma matriz, logo após a análise. A matriz completa da amostra dos textos selecionados é apresentada na segunda parte e auxiliará a análise conjunta dos resultados e posterior discussão.

3.1 Tratamento dos dados e análise semiótica dos textos

As análises dos textos de professores-blogueiros são apresentadas texto a texto. Estas são exemplificadas com excertos dos textos (destacados em itálico), visto que a postagem na íntegra não foi divulgada devido aos aspectos éticos e a lei dos direitos autorais (BRASIL, 1998).

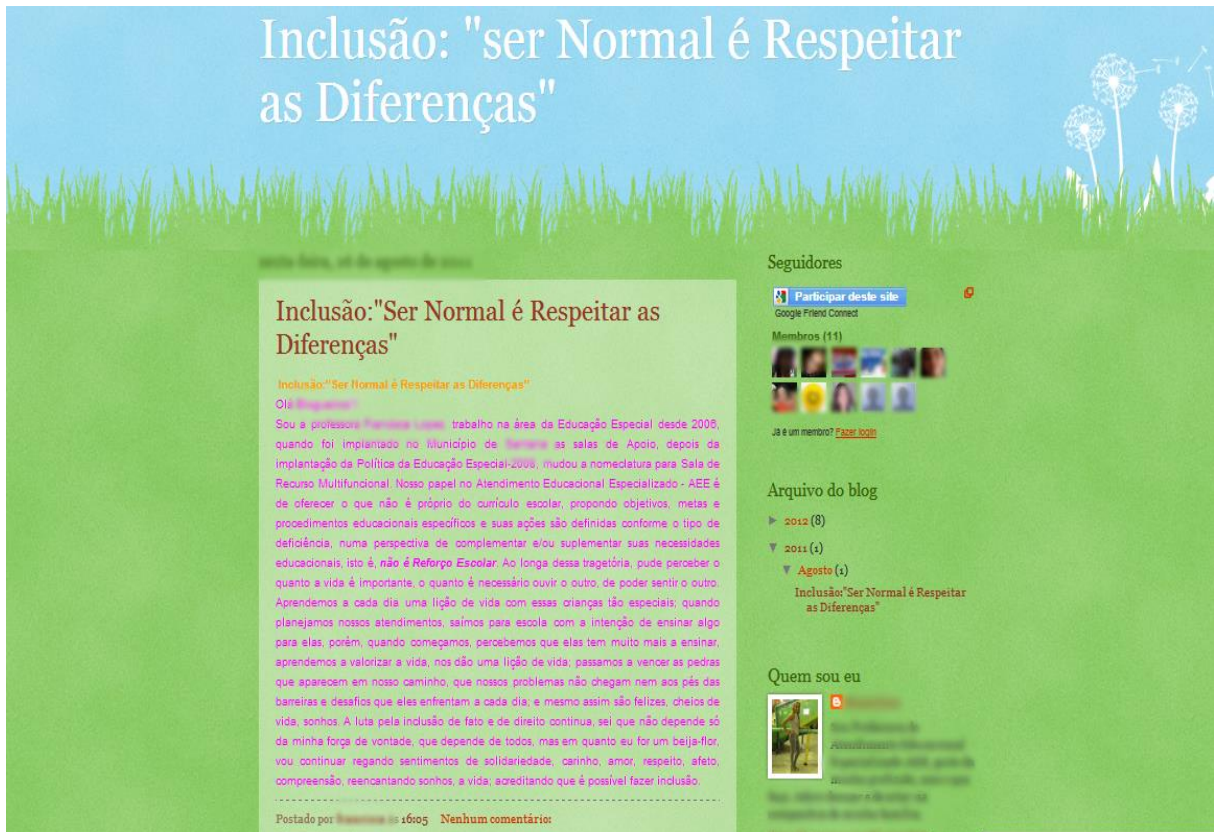
Apenas as telas capturadas (*print screen*) de cada “post” foram inseridas antes da análise de cada texto, já que estes são veiculados em *blogs* e estas interfaces possuem características que são intrínsecas a elas, como permitir a interação do leitor por meio dos comentários, por exemplo.

3.1.1 Texto 1

Identificação: B1-1

A figura a seguir ilustra a tela capturada do texto B1-1. A professora-blogueira é da região Norte do Brasil.

Figura 4 – Tela do texto 1



Fonte: Blog B1-1

Análise Semiótica do Texto

No texto B1-1, o espaço que marca o texto analisado é a Sala de Recursos Multifuncionais, anteriormente chamada de Salas de Apoio, do município de Santana – [...] *Município de Santana as salas de Apoio, depois da implantação da Política da Educação Especial-2008, mudou a nomenclatura para Sala de Recurso Multifuncional.*

A temporalização é marcada tanto pelo presente quanto pelo passado e futuro (**presente:** *sou* a professora [...], *trabalho* na área da Educação Especial desde 2006.[...] *Nosso papel é de oferecer o que não é próprio do currículo escolar. [...]* *Suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência [...]* *aprendemos* a cada dia uma lição de vida com essas crianças tão especiais [...] *percebemos* que elas tem muito mais a ensinar, *aprendemos* a valorizar a vida, nos dão uma lição de vida; *passamos* a vencer as pedras que aparecem em nosso caminho, que nossos problemas não chegam nem aos pés das barreiras e desafios que eles enfrentam a cada dia [...] *A luta pela inclusão de fato e de direito continua* [...]. **Passado:** [...] *foi*

implantado no município de Santana as salas de Apoio. [...] Mudou a nomenclatura para sala de recurso multifuncional. Futuro: [...] vou continuar regando [...]). A partir da análise, observa-se que o tempo verbal mais empregado pelo sujeito da enunciação é o presente, que dá a ideia de duração, de continuidade. Observando o discurso da professora, vemos que ela trabalha com a educação especial há alguns anos e mostra que ainda aprende com os seus estudantes, lutando diariamente pela inclusão escolar dos estudantes PAEE. Além disso, as escolhas pelo presente aproximam o leitor da prática da professora, enquanto que o passado se relaciona a ações já acabadas, já concluídas, como a mudança do termo para sala de recursos multifuncionais, de acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008). O futuro, por sua vez, cria o efeito de sentido da perspectiva, de um contínuo sem fim.

Notam-se alguns efeitos de sentido criados pelas relações entre enunciador e enunciatário. Os efeitos de subjetividade no discurso são criados pelos verbos em primeira pessoa, tanto do singular como do plural (*sou, trabalho, pude, ser, for, aprendemos, planejamos, começamos, passamos*). Esses verbos causam um efeito de proximidade da professora-autora com a realidade em que vive. No caso da utilização do *nós* (1ª pessoa do plural), percebe-se uma atenuação do eu; emprega-se o *eu* de maneira mais difusa. A escolha pelo 'eu', pela proximidade, se dá por ela estar vivenciando a prática, por estar inserida no ambiente a que se refere a política pública. Ao se colocar como eu, ela (particular) coloca-se como um sujeito que está dentro do sistema preconizado pela política (universal), sendo possível estabelecer a relação particular x universal.

Quanto aos atores, a professora da educação especial se constitui como principal ator do texto, dessa prática, destacando em suas escolhas lexicais que se não fosse ela, suas ações e decisões, a inclusão poderia não acontecer. O ensinar e a inclusão dependem das ações da professora, o que acarreta na transformação da prática e na efetivação da política no ambiente em que trabalha (na modalização, relaciona-se ao dever-fazer). A professora se coloca como um *beija-flor*, figura que representa ela no meio de um todo (universal x particular) e que suas ações corroboram de certa forma para o processo de inclusão. O papel actancial revelado pela professora é o de oferecer o que vai além do currículo; é o professor como agente transformador da aprendizagem do estudante.

No nível da semântica discursiva, pretende-se chegar à formação ideológica que permeia a linguagem do texto, a partir da identificação das figuras e temas. O

texto caracteriza-se por ser temático, com predomínio de temas, e apresenta as figuras: *salas de apoio, Política da Educação Especial-2008, nomenclatura, Sala de Recurso Multifuncional, papel, atendimento educacional especializado, currículo escolar, reforço escolar, vida, crianças, pedras, caminho, problemas, barreiras, desafios, solidariedade, inclusão.*

As figuras revestem os temas do texto: a) mudança do termo sala de apoio para sala de recursos multifuncionais, com a implantação da PNEE-EI; b) o papel do professor do AEE não é prover reforço escolar, mas sim complementar ou suplementar as necessidades educacionais; c) a luta pela inclusão é possível pela força de vontade de todos os envolvidos.

A partir das escolhas lexicais feitas pela professora, nota-se que o discurso dela é impregnado dos termos da política de educação especial vigente, bem como dos documentos oficiais que dispõem sobre o AEE (BRASIL, 2008; 2009).

A imagem de enunciador construída no texto é a de responsável por promover a aprendizagem do aluno que frequenta a sala de recursos multifuncionais. A imagem do enunciatário, por sua vez, são os colegas de trabalho, também professores-blogueiros.

3.1.2 Texto 2

Identificação: F1-2

A figura 5 ilustra a tela capturada do texto 2, publicado por uma professora-blogueira da região Norte.

Análise Semiótica do Texto

O texto foi escrito pela professora-blogueira, mas diferentemente do texto anterior, em que nota-se efeito de proximidade, o efeito de sentido produzido é o de distanciamento/objetividade. Tal efeito é depreendido por não haver verbos na primeira pessoa do singular, mas na primeira pessoa do plural e na terceira pessoa do singular. Os verbos na primeira pessoa do plural (nós) remetem ao 'eu' colocado no texto de forma amplificada, difusa (por exemplo: falamos, rotulamos). Os verbos

em terceira pessoa remetem à impessoalidade, como se os fatos narrassem a si mesmos (exemplo: *reuniram, será desenvolvido, foram convidados, formam, se diferenciam, inicia*), e a responsabilidade pelo que foi escrito fosse desviada do discurso da professora para os fatos que aconteceram.

Figura 5 – Tela do texto 2

Educação Especial- AEE

ESSE ESPAÇO É PARA A DIVULGAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO NA SALA DE RECURSO E PARCERIAS COM MEUS COLEGAS DE PROFISSÃO.

Projeto Piloto Altas Habilidades/Superdotação

Nos dias 15 e 16 de fevereiro de 2010 reuniram no [nome da escola] de Jilui com a autorização da Representante de Ensino a professora [nome da professora] a coordenação da professora [nome da professora] a ministrará o núcleo do curso de Altas Habilidades/ Superdotação realizado em dezembro de 2010 pela Professora Maria Lúcia Ferreira dos Santos professora da sala de recursos da [nome da escola] onde será desenvolvido o projeto piloto. Foram convidados os professores de sala de recurso das escolas estaduais e municipais e professores do ensino regular.

Quando falamos em Altas Habilidades/Superdotação, muitas vezes erroneamente rotulamos essas pessoas como merd, gênio etc. Porém com a inclusão dos semelhantes em sua igualdades e diferenças essas mentes extraordinárias nos chamam a atenção pelas suas potencialidades genéticas ou estimuladas, mas que não nasceram prontas necessitam de apoio, informação e organização estrutural, psicológica, física e pedagógica, para assim desenvolver suas potencialidades e contribuir positivamente para o futuro da sociedade.

As pessoas com Altas Habilidades/Superdotação formam um grupo heterogêneo com características diferentes e habilidades diversificadas, se diferenciam pelo interesse e formas de aprender. É tarefa do educador, seja ele pai ou professor compreender a superdotação em seus aspectos básicos.

Assim a sala de recursos da Escola Piloto de Castro inicia um trabalho de repasse como Escola Piloto de Altas Habilidades/ Superdotação, buscando contribuir para a sociedade a potencialidade desses alunos.

Escrito por [Maria Lúcia Ferreira dos Santos](#)

Postado por [Lucia Ferreira da F1](#) às 11:40

Reações: surpresa (0) interessante (0) legal (0)

Um comentário:

Ly 15 de abril de 2011 18:26

O encontro foi maravilhoso aprendi muito e tirei várias dúvidas, espero participar de outros encontros e com a mesma parceria.

[Responder](#)

Total de visualizações de página: **64964**

MEU BEM VINDO

ADIVÍCIO ENCONTRARÁ ARTIGOS E TRABALHOS RELACIONADOS AO A.E.E.E CAPACITAÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Índice

- Portaria 128/09 16 regulamentação trabalho de AEE 4
- Grupo de apoio ao AEE
- Atuação do PPP
- Lei de diretrizes e bases da educação LDB
- Legislação
- Concessão e aprofundamento em LERSA.
- Lei sobre a Língua de Brasileira Sinais

Fonte: *Blog F1-2*

Para criar o efeito de verdade, levar o leitor a acreditar em seu discurso e tê-lo como verdadeiro, a professora-blogueira traz também nomes de instituições e professores, que reiteram o efeito de veracidade e de distanciamento/objetividade. Tal efeito pode ser comparado às notícias publicadas em jornais, em que o enunciador coloca-se como imparcial, apenas relatando fatos que ocorreram, e persuadindo o leitor para crer que o que está sendo veiculado é verdadeiro. Exemplos dessas marcas que criam o efeito de veracidade são o nome completo das professoras, da coordenadora e da professora que ministrou o curso; o nome da escola onde foi desenvolvido o projeto piloto; as datas, tanto do curso quanto do

repassa do curso. Também foi utilizado o verbo *autorizar*, que é investido de valores relacionados à responsabilidade.

No que se refere à temporalização, os verbos remetem ao passado (para referir-se ao curso que ocorreu anteriormente à situação presente) e ao presente. Os verbos no **passado** são: *reuniram na SEDUC/REN [...], realizado em dezembro de 2010, foram convidados*. No **presente**: *Quando falamos em Altas Habilidades/Superdotação, erroneamente rotulamos essas pessoas, essas mentes extraordinárias nos chamam a atenção, formam um grupo, se diferenciam pelo interesse, inicia um trabalho, buscando contribuir*. O passado é utilizado para demarcar ações já concluídas, no caso, o curso que realizaram. Dessa forma, uma possível discussão sobre essas ações é encerrada. Ao utilizar o presente, a professora aproxima a realidade dos alunos com altas habilidades e superdotação do leitor, trazendo as características desses alunos e colocando como obrigação e responsabilidade dos educadores *compreender a superdotação* e participar do processo de inclusão e escolarização desses alunos.

O espaço que marca o texto é a escola e sua sala de recursos, em que foi realizado um projeto piloto para o trabalho com altas habilidades e superdotação. O espaço é marcado no texto e a professora-blogueira traz o nome da escola e do projeto.

Os actantes do texto são professor e aluno. Os atores são a professora da sala de recursos da escola citada e os alunos com altas habilidades/superdotação. A professora, mesmo tendo feito escolhas que criam o efeito de objetividade e distanciamento, mostra que o papel actancial do ator professor é contribuir para a escolarização e inclusão desses alunos, sendo suas atribuições dar o suporte para que esse aluno seja incluído na sociedade e contribua para esta. Observa-se a preocupação não de formar um cidadão ativo e participativo, como preconiza a LDB (BRASIL, 1996), mas um indivíduo que possa ser encaixado na sociedade. Nessa perspectiva, o objetivo do repasse do curso é levar o educador a conhecer a superdotação, a fim de instrumentalizá-lo para o trabalho com estes estudantes, no intuito de inseri-los na sociedade.

Quanto à semântica, o texto é predominantemente temático e apresenta as seguintes figuras: *repassa, curso, projeto piloto, nerd, gênio, pessoas com altas habilidades, trabalho, sociedade*. Os eixos temáticos que recobrem o texto são: a) formação do professor para o trabalho com alunos que possuem altas

habilidades/superdotação; b) ruptura da ideia errônea que se tem do aluno com altas habilidades/superdotação; c) contribuição positiva do projeto piloto para a sociedade. A professora escolheu esses temas por julgar necessário e importante a formação para o trabalho com esse público da educação especial, já que usualmente foca-se nas deficiências ou no transtorno global do desenvolvimento e não se é dada a devida atenção ao estudante com altas habilidades e superdotação.

Neste caso, observa-se uma peculiaridade importante do *blog*, que é a utilização da ferramenta comentário, que permite a sociabilidade no ambiente do ciberespaço.

O leitor é possivelmente uma professora que participou do encontro e reitera as informações que a professora-blogueira mencionou em seu texto. A partir da utilização de elementos que levam à veracidade, nota-se que o leitor sancionou positivamente o discurso da professora-blogueira. Exemplos que justificam essa sanção positiva são as escolhas lexicais feitas pelo leitor ao publicar o comentário: *maravilhoso, espero participar de outros*.

3.1.3 Texto 3

Identificação: B2-1

A figura a seguir (figura 6) ilustra a página *online* em que está o texto 3, elaborado e publicado por uma professora da região Nordeste do Brasil.

Análise Semiótica do Texto

No título aparece o pronome *nossa*, que dá efeito de proximidade/subjetividade, porém, observa-se que o efeito de distanciamento e objetividade, a partir dos verbos empregados na terceira pessoa do singular (*toma, identifica, viu-se etc.*), gerúndio (*partindo, analisando*) e da utilização do termo 'o professor da sala de recursos multifuncionais' – tais marcas criam o efeito de sentido de que a professora não exerce essa profissão e está falando de outro grupo de profissionais; ou seja, ela se coloca como uma observadora daquela prática exercida

na sala de recursos, não se colocando como sujeito do processo. Esse distanciamento é notado também quando relata a experiência realizada com um aluno na sala de recursos multifuncionais em que trabalha (*o aluno, ele deixa registrado [...]*). A professora não se coloca como parte do processo, mas narra uma experiência que vivenciou como se tivesse sido observadora do processo.

Figura 6 – Tela do texto 3

quinta-feira, 14 de julho de 2016

FEITO NA NOSSA SRM: Trabalhando habilidades e vencendo limitações a partir daquilo que o aluno gosta

O(a) Professor(a) da Sala de Recursos Multifuncionais toma conhecimento das dificuldades do aluno no contexto escolar, identifica os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem dele, os quais podem ou não estar associados à natureza das suas dificuldades. Neste caso, analisando quais as potencialidades do aluno para aprendizagem e para interação na sala de aula, a natureza de sua dificuldade, a necessidade do uso de instrumentos ou recursos para auxiliá-lo, não foi difícil perceber o gosto pelo radialismo e em especial pela *Jacobina FM*. Partindo ainda dessas questões, viu-se a necessidade de trabalhar a linguagem oral do aluno e o caminho escolhido foi a representação de personagens por quem ele tem admiração. Assistindo ele mesmo, percebe que precisa falar mais devagar, de maneira mais clara para que seja compreendido. Os avanços têm sido significativos, mas ainda há muito a caminhar!

A cada Atendimento ele deixa registrado em vídeo imitações improvisadas de algum dos integrantes da equipe Jacobina FM, os quais a seu pedido são postados no youtube para que ele divulgue aos seus conhecidos.

Confira aqui um desses vídeos:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre

Fonte: *Blog B2-1*

Os actantes do texto são professor e aluno. Os atores são a professora da sala de recursos multifuncionais do município de Jacobina e o aluno que gostava da rádio Jacobina FM. O papel da professora da SRM é o de conhecer as dificuldades do aluno no contexto escolar, ou seja, é aquela que deve ser uma mediadora do conteúdo, contribuindo para a aprendizagem. O aluno, por sua vez, teve o papel de mudar a prática da professora no sentido de fazer com que ela buscasse uma metodologia diferenciada para o trabalho com ele – neste caso, o trabalho com o rádio, que era significativo para esse aluno.

O espaço que marca o texto é a sala de recursos multifuncionais em que a professora-blogueira trabalha no município de Jacobina – *Feito na nossa SRM*.

Quanto à projeção de tempo, é utilizado o tempo verbal presente, para fazer referência à prática educativa no momento (*toma conhecimento, identifica os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem dele*). Há, ainda, a perspectiva de que a ação está acontecendo (*os avanços têm sido significativos*), mas espera-se melhora e mudança (*mas há ainda muito a caminhar*). É utilizado também o passado (referente a uma ação anterior ao presente, à experiência atual), para abordar a análise das potencialidades do aluno (*não foi difícil perceber o gosto pelo radialismo, viu-se a necessidade, o caminho escolhido foi*).

Dentre as figuras, destacam-se: *professor, instrumento, Jacobina FM, vídeo*. A partir das figuras, depreendem-se os temas:

- a) Necessidade de identificação, por parte do professor da SRM, das potencialidades e dificuldades do aluno que frequenta a sala de recursos multifuncionais, para que haja aprendizagem;
- b) Trabalho com conteúdos que sejam significativos para o aluno e que promovam o desenvolvimento e aprendizagem dele.

Nas escolhas dos temas e figuras, pela professora, é possível observar que há a tentativa de trabalhar com o que é significativo para o estudante, a fim de contribuir positivamente para a aprendizagem do educando.

3.1.4 Texto 4

Identificação: B2-5

A figura 7 é a tela capturada de um *blog* de professora especializada da região Nordeste.

Análise Semiótica do Texto

O efeito de sentido produzido no texto é de subjetividade, pois há a utilização do verbo em primeira pessoa do singular *acompanhei*, que remete ao 'eu'. Sendo assim, a professora relata um atendimento de aluno com surdez, mostrando como se dá a prática durante esse atendimento. Embora sejam utilizadas expressões como "o *aluno*", "*a pró*" e o nome da professora para se referir à colega que estava prestando o serviço, nota-se efeito de subjetividade, pois a professora-blogueira emite sua opinião em relação à importância de se dar limite à criança, ao final do texto. Tais elementos criam o efeito de veracidade – a professora-blogueira menciona a data, seguida pelo dia da semana, o nome da professora, o nome do colégio em que está a sala de recursos e o nome da professora da sala, que fazem parte do campo do real. Ao empregar esses elementos em seu discurso, há a tentativa de persuadir, de convencer o leitor que o texto postado no *blog* é verdadeiro, ou seja, se houver algum enunciário incrédulo, há a tentativa de convencê-lo de que as ações referentes ao trabalho desenvolvido pela professora-blogueira são verdadeiras.

O espaço que marca o texto é a sala de recursos em que uma colega da professora-blogueira trabalha, pertencendo ao mesmo município – *Sala de Recursos Multifuncionais do Colégio [...]*.

A temporalização é marcada pelo passado (relação de anterioridade ao agora), pois descreve um atendimento que acompanhou. Dentre o passado, a temporalização divide-se nas ações pontuais, concluídas após o atendimento (utilização do pretérito perfeito do indicativo – *acompanhei o atendimento [...] a princípio conversou [...] recapitulou com eles a história [...] o aluno demonstrou muito prazer no contato com um software [...] Ainda foi mediado o jogo [...] houve muito cuidado [...]*), e nas ações que se davam durante esse atendimento (uso do pretérito imperfeito e gerúndio – *questionando [...] vibrando ao conseguir executar a proposta [...] ele desenvolvia habilidades motoras e artísticas cortando, enrolando e colando crepon, a pró estudava expressões [...] explorava cores e formas [...]*, grifo nosso.). O emprego do passado no discurso remete a uma ação que já foi concluída, afastando, de certa forma, o leitor dessa prática – o texto está no campo do relato, não sendo possível ao leitor, e também à professora-blogueira, intervir ou participar dessa prática. Há também a relação de ação contínua no passado, para enfatizar as ações que ocorriam durante esse atendimento – uso do gerúndio e pretérito imperfeito.

Figura 7 – Tela do texto 4

SRM do Colégio Gilberto Dias de Miranda



Hoje registramos a visita feita à SRM do Colégio Gilberto Dias de Miranda (antigo Colégio de Miranda) onde acompanhamos o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com DI (Deficiência Intelectual) Lorena e Henrique. A mediação contou com a professora B2-5.

Após o acolhimento e oração diária foi feita uma brincadeira com bolas de sopro cheias, jogando-as para cima com o propósito que não as deixassem cair. A brincadeira culminou com cada aluno estourando sua bola do modo que desejasse (sentando sobre ela, pisando, apertando, etc). A mãe contou a fábula "O leão e o rato", com auxílio do livrinho ilustrado, explorando a participação oral dos alunos a partir de suas intervenções no decorrer do conto.

Em seguida os alunos formaram o nome da fábula com o alfabeto móvel, consultando a capa do livrinho e atendendo às mediações constantes da pró, que quando cabível explorava opiniões, cores, formação de palavras, etc. O resumo foi feito através de desenho, onde cada aluno ilustrou os personagens da fábula contada. Os alunos ainda formaram seus nomes com alfabeto móvel e depois registraram-os na atividade feita que foi para o mural expositivo da sala.

Postado por Professora B2-5 em 12 de maio de 2017. Nenhum comentário.
 Links para esta postagem

Fonte: Blog B2-5

Quanto à actorialização, os actantes do texto são professora, mãe e aluno. Os atores são a professora da sala de recursos citada no texto, a professora-blogueira, que fez o acompanhamento ao atendimento na SRM, a mãe do aluno com deficiência e o estudante. A professora da sala de recursos é colocada como o sujeito da transformação da ação – a professora é o sujeito que tem o conhecimento de libras e é capaz de contribuir para a aprendizagem do aluno. Além disso, a professora ensinou à mãe do estudante expressões do cotidiano em libras. O enunciador coloca a professora da sala de recursos num status de herói, já que a mãe da criança não conseguiria aprender libras se não fosse a ajuda dela e, ao mesmo tempo, não haveria aprendizagem por parte do estudante. Embora a professora desenvolva o trabalho com o significativo, vale ressaltar que atividades ditas significativas ou diferenciadas só eram realizadas quando a professora estava

“supervisionando” as tarefas; no momento em que estava com a mãe da criança, o estudante realizava atividades de desenvolvimento motor.

As figuras que permeiam o texto são: *aluno surdo-mudo, software de pintura, habilidades motoras e artísticas, libras, jogo*. Os percursos temáticos que podem ser depreendidos são: a) trabalho em parceria com a família da criança, no caso a mãe; b) desenvolvimento das habilidades da criança, a partir do que é significativo para ela.

3.1.5 Texto 5

Identificação: G3-1

A figura 8 mostra o *layout* do *blog* G3-1, em que a professora-blogueira relata experiências resultantes de seu trabalho na SRM.

Análise Semiótica do Texto

Quanto à projeção de pessoa, tempo e espaço no texto, observa-se efeitos de objetividade e distanciamento. Os verbos são, em sua maioria, utilizados na terceira pessoa do singular (*propicia, exige, favoreceu, foi adaptado, surgiu*), e na primeira pessoa do plural, em que a afirmação marcada do “eu” se torna mais difusa (*começamos, continuamos*). A professora-blogueira, de certa forma, tira a responsabilidade pela divulgação da informação por empregar o discurso em terceira pessoa. As marcas que demonstram certa aproximação são dois verbos utilizados em primeira pessoa do plural (*começamos, continuamos*), porém, encontram-se no campo do “nós” e não do “eu”, o que indica também certo distanciamento das ações pontuadas no texto.

O espaço que marca o texto é a sala de recursos multifuncionais em que foi aplicada a atividade adaptada ao aluno com surdez.

A temporalização é marcada pelo presente, para descrever o trabalho realizado com diferentes textos, adaptação e os benefícios desse trabalho. “O trabalho [...] propicia a aquisição e desenvolvimento da linguagem tanto na língua de sinais como na língua oral. [...] exige análise de palavras, remontagem de textos com frases fatiadas ou fatiados em palavras” (grifo nosso).

Figura 8 – Tela do texto 5

AEE - Sala de Recursos Multifuncionais - SRM

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivo a construção de Recursos de Acessibilidade para favorecer a construção do conhecimento de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais específicas de alunos, no contraturno.

Cantigas de roda

Cantigas de Roda ou textos de fácil memorização as crianças que estão se alfabetizando



O trabalho com diferentes textos, parlendas, músicas, poesias, entre outros, propicia a aquisição e desenvolvimento da linguagem tanto na língua de sinais como na língua oral. É um trabalho que exige análise de palavras, remontagem de textos com frases fatiadas ou fatiados em palavras, o uso de língua de sinais. A adaptação do recurso para os alunos com surdez favoreceu a integração com os colegas de sala, a participação, a compreensão de várias cantigas trabalhadas. Começamos com o texto "Sapo" e continuamos com o texto retirado das atividades de aplicação do aluno do PRALER, a proposta para a turma de alfabetização ser trabalhar os textos que as crianças já sabem de cor, e deste pesquisar com os alunos o número de palavras na frase. O mesmo texto foi adaptado para alunos com surdez trazendo o texto em libras, depois o texto fatiado e depois aglutinado para ser analisado com os alunos. A ideia surgiu da necessidade do aluno de identificar palavras que já conhecia no texto.



Postado por: [nome]

AMIGOS DO BLOG

Participar deste site
Google Friend Connect

Membros (16)

Já é um membro? [Estar login](#)

ARQUIVO DO BLOG

- ▶ 2013 (84)
- ▼ 2012 (45)
 - ▶ Novembro (3)
 - ▼ Setembro (5)
 - Jogo de sinais e palavras
 - Sistema Solar
 - A cobra não tem pé - libras
 - Cantigas de roda
 - Quadro de Valor de Lugar foto com embalagem...
 - ▶ Agosto (3)
 - ▶ Junho (9)
 - ▶ Maio (1)
 - ▶ Março (14)
- ▶ 2011 (1)

QUEM SOU EU

 [Visualizar meu perfil completo](#)

Fonte: Blog G3-1

O passado é utilizado para descrever como foi a realização da atividade adaptada para o aluno com surdez e os benefícios da atividade. “A *adaptação do recurso [...] favoreceu a integração com os colegas de sala, a participação, a compreensão de várias cantigas trabalhadas. Começamos com o texto “Sapo” e continuamos com o texto retirado das atividades [...] O mesmo texto foi adaptado [...]*” (grifo nosso). A utilização do presente cria o efeito da professora ter domínio sobre o trabalho que está desenvolvendo. A utilização do passado remete a uma ação que aconteceu num tempo anterior ao agora, ou seja, a uma ação já acabada.

Assim, a professora tem autoridade para falar do assunto e relata sua prática, distanciando, de certa forma, o leitor de sua prática.

Os actantes do texto são professor e aluno. Os atores são a professora da sala de recursos e o aluno com surdez, cuja atividade foi adaptada de acordo com a sua necessidade. A professora tem o papel de agente transformador da aprendizagem dos estudantes, que estão em fase de alfabetização. Se não fosse pela prática diferenciada da professora, de adaptar os materiais para os alunos com surdez, provavelmente esses alunos não aprenderiam ou seriam inclusos e escolarizados.

As figuras que podem ser apreendidas são: *textos, parlendas, músicas, poesias, línguas de sinais, alunos com surdez, colegas, alfabetização, texto adaptado, necessidade*. A professora escolhe materiais cujo conteúdo se relaciona à linguagem oral para justificar a adaptação para o trabalho com a criança que possui surdez – a adaptação desses recursos depende dela para que o estudante tenha acesso às várias cantigas trabalhadas no ambiente escolar.

O tema que recobre o discurso é a necessidade do trabalho diferenciado para atender a necessidade de cada aluno. O trabalho na sala de recurso tem o objetivo de contribuir para a aprendizagem do estudante; dessa forma, a professora demonstra que sem as ações dela isso não seria possível.

3.1.6 Texto 6

Identificação: G3-2

A figura 9 mostra como foi publicado o texto G3-2, que traz a experiência da professora com o professor da sala comum, na disciplina de educação física.

Análise Semiótica do Texto

O texto é um relato da atividade desenvolvida em parceria com a professora da sala de recursos e o professor de educação física. Embora a professora seja a autora do texto e tenha participado do planejamento da atividade em conjunto com o professor, observa-se o efeito de objetividade e distanciamento. Os verbos são

utilizados na terceira pessoa do singular, o que causa efeito de impessoalidade e imparcialidade, e os nomes dos professores, inclusive o da professora-blogueira, são citados no texto, como se fosse uma notícia de jornal. Essa escolha se faz para garantir ao discurso da professora o efeito de verdade, de veracidade, além de desviar para as ações tomadas por outras pessoas a responsabilidade do que está sendo divulgado – o projeto foi realizado pelo professor de educação física em conjunto com a professora da sala de recursos, na sala de recursos multifuncionais de uma escola.

Figura 9 – Tela do texto 6



Fonte: Blog G3-2

O espaço que marca o texto é a sala de recursos multifuncionais da escola em que trabalha a professora-blogueira - *Sala de Recurso Multifuncional, na Escola [...]*, espaço caracterizado como um local em que a professora-blogueira trabalha em conjunto com os outros professores da escola (ensino comum), tornando-se, dessa forma, um espaço integrado à escola, de articulação de saberes e práticas.

Os actantes do texto são professores. Os atores são a professora da sala de recursos multifuncionais e o professor de educação física da escola. O professor de

educação física tem o papel de ser o responsável pelo desenvolvimento do projeto, enquanto que a professora teve o papel de ser a colaboradora do projeto, não se colocando aí como ator principal da ação (dever-poder, querer-saber).

Quanto à temporalização, o texto é marcado pelo presente e, em sua maioria, pelo passado. Os verbos são empregados no presente para explicar a que se destina a educação física escolar – colocada aí como uma verdade. Quanto ao passado, os verbos foram empregados para apresentar a atividade realizada.

O tema que pode ser depreendido do texto é o trabalho em parceria entre o professor da sala comum e a professora da sala de recursos multifuncionais, para promover a aprendizagem dos alunos. As figuras são *educação física escolar, corpo, doenças, cartazes, palestras*.

3.1.7 Texto 7

Identificação: B4-3

A figura a seguir (figura 10) ilustra a página do *blog* da professora-blogueira. É interessante observar que há um enunciatário, que se materializa nesse *blog* por meio da ferramenta comentário, sancionando positivamente o trabalho da professora.

Análise Semiótica do Texto

Quanto à projeção de tempo, pessoa e espaço no discurso, observa-se o efeito de proximidade e subjetividade, pela presença das marcas do *eu* e *aqui*, principalmente nos verbos e advérbios. Os verbos são utilizados, na maioria, em primeira pessoa – *trabalho com cinquenta e quatro Alunos [...] penso o meu trabalho em quatro momentos distintos [...]*. Há também o efeito de veridicção, em que a professora “reforça” o trabalho que desenvolve postando fotos de materiais e situações de mediação que ocorreram na Sala de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), aproximando o leitor de sua prática e fazendo com que ele acredite no trabalho dela e no texto que está sendo veiculado no *blog*.

Figura 10 – Tela do texto 7

A SALA DE ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO (SAAI), NA PRÁTICA.

O trabalho de Atendimento Educacional Especializado, aqui em [redacted] recebe o nome de SAAI (Sala de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão). No meu caso, trabalho com cinquenta e quatro Alunos, divididos em 11 grupos distintos, com atendimentos de duas horas aula semanais, devido ao número elevado de atendimentos. Penso o meu trabalho em quatro momentos distintos, divididos em sessões de trinta minutos. São eles:

- * **Jogos, brinquedos e brincadeiras:** Nessa sessão, trabalho individualmente ou em grupo, com atividades lúdicas com o objetivo de habilitar ou reabilitar as funções motoras e sensoriais.
- * **Linguagem:** Nessa sessão, trabalho individualmente com atividades que possibilitem a habilitação ou reabilitação da comunicação receptiva e expressiva.
- * **Raciocínio Lógico:** Sessão com mediação individual, focando as habilidades de organização, conceitualização e aplicação de informações nos seguintes indicadores: tempo, espaço, classificação, seriação, número e quantidade, valor posicional do número, situações problemas envolvendo as idéias das quatro operações.
- * **Adequação Curricular:** Esta é a sessão onde vou interceder diretamente no conteúdo trabalhado na sala regular. Para isso utilizo as informações previamente dadas pelos Professores da Sala Regular. Algumas vezes o Professor na sala regular relata certas dificuldades de aplicação dos conteúdos curriculares, mesmo dentro das propostas de adequação. Nesses casos, procuro mediar no atendimento da SAAI, facilitando o entendimento do Aluno e a situação do Professor da sala regular.

Segue abaixo, alguns materiais que utilizo e algumas situações de mediação na SAAI que atuo na [redacted]. A maioria dos materiais utilizados foram contruídos com materias recicláveis. No meu caso, conto com a colaboração da Assistente de Vida Escolar (AVE), a Valéria, que muito tem contribuído com o trabalho na SAAI.

Postado por [redacted] às 15:08

Recomece site no Google

Marcadores: **Atividades na SAAI**

Um comentário:

[redacted] seu trabalho é muito bonito. Estou começando na sala de Recursos e suas dicas foram valiosas para mim.

Um abraço e bom trabalho.

[redacted]

Responder

Digite seu comentário...

Comentar como: Conta do Google

Publicar Visualizar

Mediation Chimes

facebook.com/BuddhaHans

INCLUIR NÃO É UM ATO SOLITÁRIO

E-MAIL PARA CONTATO:

Fonte: Blog B4-3

O espaço que marca o texto analisado é a SAAI da EMEF onde a professora trabalha – *O trabalho de Atendimento Educacional Especializado, aqui em São Paulo recebe o nome de SAAI (Sala de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão). No meu caso, trabalho com cinquenta e quatro alunos [...] situações de mediação na SAAI que atuo na EMEF.* Observa-se, no discurso da professora, a internalização e repetição do termo utilizado em São Paulo (SAAI), que é diferente

daquele trazido pela política – o *locus* do AEE seria chamado sala de recursos multifuncionais.

A temporalização é marcada pelo presente, utilizado pela professora para relatar o trabalho que desenvolve – *trabalho, utilizo, procuro mediar, utilizo, que atuo, conto com, penso*. Os verbos trazem o efeito de ação que está acontecendo no agora e aproximam o leitor da prática da professora.

Quanto à actorialização, os actantes do texto são professores e os atores, a professora da SAAI. Ela se coloca como principal ator do texto e também das ações desenvolvidas nos atendimentos pelos quais ela é responsável. O papel da professora é o de mediadora entre os conteúdos, os professores da “Sala Regular” (colocados no texto desta forma pela professora) e os estudantes. A marca “mediar” é presente no texto em vários momentos, tanto no que se refere à aplicação de atividades, quanto a fazer uma ponte entre o trabalho da SAAI e do professor da sala comum. A imagem construída da professora no texto é de intercessora, pois sem ela não seria possível a comunicação com o professor da sala comum e, conseqüentemente, o desenvolvimento do trabalho desse professor.

O texto é predominantemente temático, com algumas figuras. As figuras que permeiam o texto são: *jogo, brinquedo, brincadeira, conteúdo, sala regular, materiais recicláveis, colaboração*. Os percursos temáticos que podem ser apreendidos do texto são: a) organização e planejamento do atendimento, com diversas atividades, para atender todos os alunos, e desenvolver as diversas habilidades (motoras, sensoriais, comunicação, aplicação de informações); b) parceria com os professores da sala comum para o desenvolvimento do trabalho e com a Assistente de Vida Escolar. É importante observar que a professora se coloca no centro do processo – sem o trabalho dela, o processo de inclusão nessa SAAI não ocorreria.

Nesta postagem, há a interação de um leitor (enunciário) com a professora-blogueira por meio da ferramenta comentário. O enunciário, nessa situação, é uma professora que está iniciando seu trabalho na educação especial. A partir da leitura desse comentário, é possível perceber que a professora e seu trabalho são sancionados positivamente – *trabalho muito bonito [...] dicas valiosas*.

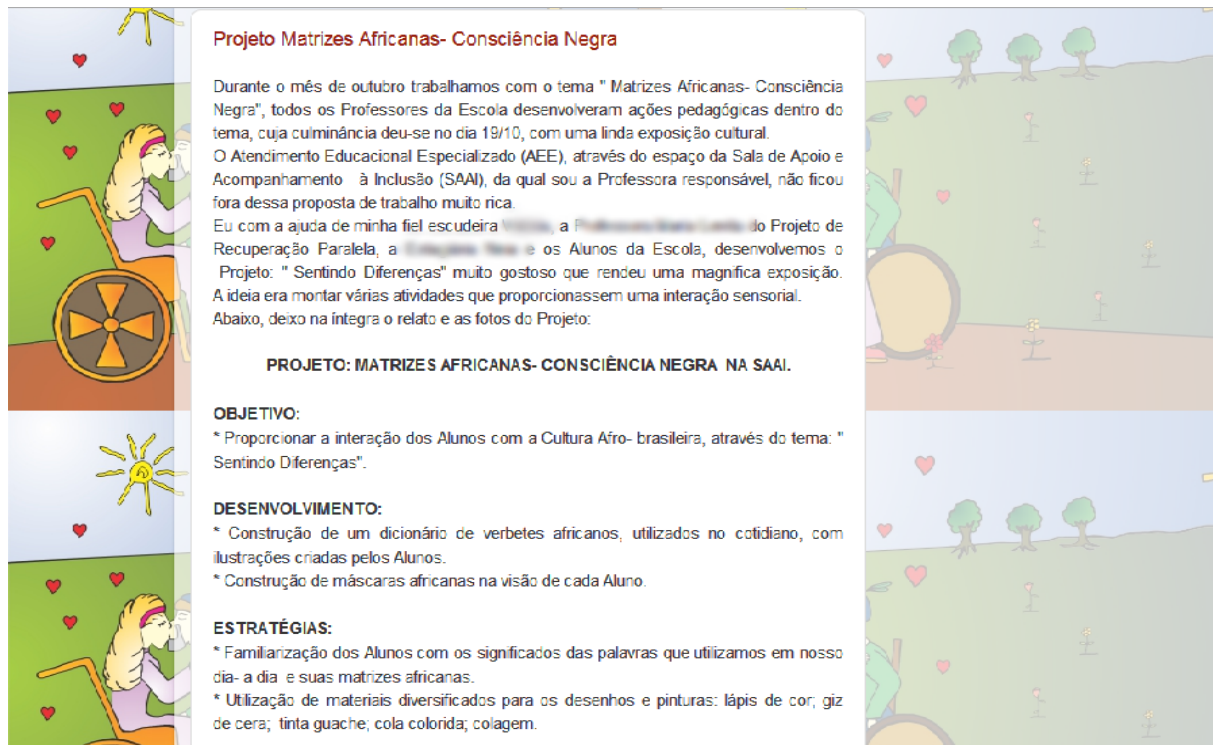
Observa-se, com o comentário, que mesmo a professora sendo do estado de São Paulo, seu texto é lido no ciberespaço por pessoas geograficamente distantes, como a professora que comentou (moradora de Salvador).

3.1.8 Texto 8

Identificação: B4-4⁷

A figura 11 ilustra a tela do *blog* B4-4:

Figura 11 – Tela do texto 8



Fonte: *Blog* B4-4

Análise Semiótica do Texto

O efeito de sentido no texto é de subjetividade, pois são utilizados verbos na primeira pessoa do singular e do plural, trazendo a projeção do 'eu' – *trabalhamos com o tema [...] da qual sou professora responsável [...] Eu com a ajuda de minha fiel escudeira [...]*. Há também o efeito de veracidade, pois além de relatar a realização da atividade, a professora traz ao texto o projeto, pontuando objetivo, desenvolvimento, estratégias e culminância, bem como fotos do que foi realizado.

⁷ Embora o texto seja composto do relato da professora e do projeto desenvolvido, analisamos apenas o relato, já que este trecho do texto foi escrito pela própria professora.

Embora as imagens não sejam aqui analisadas, neste caso têm a função de corroborar a veracidade dos fatos.

O espaço que marca o texto é a SAAI onde trabalha a professora – *O Atendimento Educacional Especializado (AEE), através do espaço da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), da qual sou a Professora responsável, não ficou fora dessa proposta de trabalho muito rica.*

A temporalização é marcada pelo passado, mostrando uma relação de anterioridade ao agora, pois o projeto foi realizado durante o mês de outubro, e a postagem realizada em novembro – *Durante o mês de outubro [...] todos os Professores da Escola desenvolveram ações pedagógicas [...] não ficou de fora [...] desenvolvemos o projeto [...] rendeu uma magnífica exposição.* O passado representa anterioridade ao agora, ou seja, embora a professora compartilhe sua prática, o projeto já foi colocado em execução e concluído.

Quanto à actorialização, os actantes do texto são professores e alunos. Os atores são os professores da escola, a professora responsável pela SAAI, a professora do projeto de recuperação paralela e a estagiária, que participaram do projeto. O papel da professora foi o de desenvolver um dos projetos que integraram a ação da escola. Ela coloca-se como o principal ator da ação, sendo que sem ela o projeto realizado na SAAI não teria acontecido. A outra professora, a estagiária e os alunos têm o papel de colaboradores no projeto.

O texto é basicamente temático e há algumas figuras esparsas. As figuras que permeiam o texto são: ações pedagógicas, professores, exposição cultural, atividades, interação sensorial. A partir das figuras, depreendem-se os seguintes eixos temáticos: a) envolvimento e esforço dos professores para realização do projeto; b) desenvolvimento de atividades em parceria com a equipe escolar para atender as necessidades dos alunos da SRM.

3.1.9 Texto 9

Identificação: F5-4

A figura 12 ilustra a tela do *blog* F5--4, cuja postagem é a primeira de um trabalho a ser desenvolvido pela professora especializada em conjunto com os estudantes.

Figura 12 – Tela do texto 9



Fonte: Blog F5-4

Análise Semiótica do Texto

O efeito de sentido trazido pela projeção de pessoa, espaço e tempo é de subjetividade e proximidade, por meio das marcas do *eu*, *aqui* e *agora*. No discurso analisado, o efeito de proximidade é alcançado pelos verbos em primeira pessoa (*iniciamos*, *criamos*, *construiremos*). É trazida também a data, a série que frequentam os alunos e o nome da professora, que são elementos que garantem a veridicção dos fatos apresentados pela professora-blogueira.

O espaço que marca o texto é a escola onde trabalha a professora e foi utilizado para criação do *blog* (*será construído pelos alunos do AEE que frequentam do primeiro ano a 7ª série, em nossa unidade escolar*).

A temporalização é marcada pelo passado, remetendo ao processo de criação do *blog* (*iniciamos*, *surgiu*, *manifestou*, *deram início*, *criamos*, *montamos*), e ao futuro, em que a professora-blogueira cita suas expectativas frente ao novo recurso (*construiremos o conhecimento individual e coletivo a partir desse recurso tecnológico que possibilitará vivências mais concretas a todos*).

Quanto à actorialização, os actantes são professor e aluno. Os atores do texto são a professora responsável pelo AEE e o aluno que teve a ideia de criar o blog para utilização durante os atendimentos. O aluno teve o papel de motivar a ação de criação do *blog*, enquanto que a professora é a responsável por conseguir colocar a ideia do aluno em prática.

O texto é essencialmente temático. As figuras que se destacam são: *blog*, *ferramenta*, *recurso tecnológico*. Os percursos temáticos que permeiam o texto são: a) colaboração entre professor e aluno do AEE para o uso de novos recursos; b) *blog* como ferramenta que propicia a construção do conhecimento.

3.1.10 Texto 10

Identificação: F5-5

A figura 13 mostra o texto F5-5, e como a professora-blogueira o disponibiliza em seu *blog*, reiterando a veracidade com imagens.


Análise Semiótica do Texto

No nível discursivo do texto analisado, o efeito criado pela relação estabelecida entre enunciador e enunciatário é o efeito de objetividade e distanciamento. Observa-se tal efeito pela utilização dos vocábulos *educanda* e *professora*, e verbos na terceira pessoa. A professora-blogueira relata a atividade realizada por ela em um atendimento, mas com tom de imparcialidade. Além disso, são colocados no texto trechos da atividade e citação indireta, que além do efeito de imparcialidade, contribui para o efeito de veridicção. Outro elemento que contribui para reiterar que o discurso da professora é verdadeiro é a referência a outros autores, seguindo as normas da ABNT (FONSECA, 1995; COLL, PALACIOS, MARCHESI, 1996; MAYER, 1992). Observa-se também a tentativa de aproximação ao leitor, já que a professora-blogueira convida seu leitor a “conferir” seu texto.


Figura 13 – Tela do texto 10

Resolução de problemas no AEE


Nesse atendimento a educanda foi desafiada a solucionar as situações problemas com pouca mediação da professora. Confira!




Quais animais estão de FRENTE, EM CIMA? Qual a parte de TRÁS do animal, EMBaixo? Ligue a frente do LEÃO, com as costas dele...



Quantos lápis? Qual o menor? Qual o maior? Onde cabe o primeiro lápis? ...



Organize sozinho todos os lápis...



Montagem dos quadrados (com as quatro cores) dentro da caixa - ora com mediação da professora, ora sem intervenções.

As atividades de intervenção se revelam importante instrumento de...
As atividades de intervenção se revelam importante instrumento de modificação de comportamento, as experiências de aprendizagem são o instrumento para promover conhecimentos e desenvolvimentos. No caso da resolução de problemas, essas atividades auxiliam os estudantes a desenvolver a capacidade de estratégia cognitiva ao organizar soluções novas para os problemas, a utilizar diversos meios para controlar o próprio pensamento e os processos de aprendizagem. Como condições internas, tem-se a recuperação de conceitos e regras relevantes e como condições externas a desocção verbal e oferecimento de situações variadas para exercer a estratégia. (FONSECA, 1995; COLL, PALACHOS, MARCHEL, 1996; MAYER, 1992)

Blog F5-5

Alunos do AEE 2013/2014 B Alunos com Dificuldades de Aprendizagem 2013

Visualizar meu perfil completo

seguidores

Blog F5-5

Membros (27)

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre". (Paulo Freire)

Arquivo do blog

Arquivo do blog

2013 (32)

2012 (214)

Novembro (12)

Setembro (10)

Atendimento Articular e Social

Jogando e pesquisando

Pensamento e Linguagem

Modelos de Avaliações Diagnósticas aplicadas com a...

Fonte: Blog F5-5

O espaço que marca o discurso é a sala de recursos em que foi realizado o atendimento à estudante.

O tempo que marca o discurso é o passado, para relatar a atividade desenvolvida durante o atendimento (*a educanda foi desafiada...*) e presente para abordar a importância das atividades de resolução de problemas – atividade realizada durante o atendimento. Ao utilizar o presente, a professora-blogueira demonstra ter domínio sobre as atividades de intervenção, sendo seu texto escrito

com um tom científico, o que é reiterado pelas referências que faz ao final do parágrafo – *As atividades de intervenção se revelam importante instrumento [...] as experiências de aprendizagem são o instrumento para promover conhecimentos e desenvolvimento [...] essas atividades auxiliam os estudantes a desenvolver a capacidade de estratégia cognitiva ao organizar soluções novas para os problemas, [...] Como condições internas têm-se a recuperação de conceitos e regras relevantes e como condições externas a descrição verbal e oferecimento de situações variadas para exercer a estratégia.*

Os actantes do texto são professor e aluno e os atores, a professora que desenvolveu e aplicou a atividade, e a educanda que a realizou. O papel da professora é de proponente e responsável pela atividade, enquanto à aluna cabe o papel de executar com autonomia (*sozinha*) a atividade proposta.

O texto é essencialmente temático e o tema que pode ser depreendido é a proposição de atividades desafiadoras à estudante, que propiciem seu desenvolvimento. As figuras são: *situações problema, animais, lápis, leão, quadrados*, e remetem às atividades elaboradas pela professora. Nota-se que na questão de atividades desafiadoras, a professora tenta relacionar a questão da autonomia da criança, em realizar a atividade sem o auxílio da professora (saber-fazer).

3.2 Tratamento dos dados - Matriz da análise semiótica dos textos

Concluída a análise de cada texto, foi elaborada uma matriz geral com os elementos depreendidos em cada uma das categorias de análise do nível discursivo (espaço, tempo, atores, figuras e temas) de todos os textos selecionados dos professores-blogueiros de SRM.

A matriz foi organizada a partir das ferramentas da teoria Semiótica que foram escolhidas para análise. Partindo da análise de cada um dos textos, os dados depreendidos foram organizados em quadros, para facilitar a sistematização. Posteriormente, um quadro maior e mais geral foi organizado (matriz). Os termos e expressões depreendidos na análise e que se repetiam nos dez quadros foram aglutinados – se o termo apareceu em cinco textos, por exemplo, aparece somente uma vez na matriz.

Esta matriz de dados foi elaborada para análise de conjunto de categorias, à luz da literatura. As análises são transversais e por categoria dos conjuntos dos textos, realizadas a fim de extrair conclusões sobre o que falam esses professores em seus *blogs*. Para sistematizar melhor a discussão, as figuras e os temas foram classificados em categorias, conforme o quadro 7. .

Quadro 7 – Matriz de análises das experiências publicadas em *blogs* de professores da SRM

NÍVEL DISCURSIVO	DADOS	
ESPACIALIZAÇÃO	Sala de Apoio Sala de Recursos Multifuncionais Sala de Recursos Sala de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão Escola	
TEMPORALIZAÇÃO	Presente (8 dos 10 textos) Passado (9 dos 10 textos) Futuro (3 dos 10 textos)	
ACTORIALIZAÇÃO	ATORES	Professora da Educação Especial Professora da Sala de Recurso Professora da Sala de Recurso Multifuncional do município de Jacobina Professora da Sala de Recurso Professora-blogueira Professora da SAAI Professores da escola Professora do projeto de recuperação paralela Estagiária. Professora responsável pelo AEE Professor de educação física da escola Aluno com deficiência Aluno com surdez Aluno que teve a ideia de criar o <i>blog</i> para utilização durante os atendimentos Aluno que gostava da rádio Jacobina FM Mãe do aluno com deficiência

ACTORIALIZAÇÃO	ACTANTES	Professor Aluno Mãe
TEMAS	ESTRUTURA DA SRM	Mudança do termo sala de apoio para Sala de Recurso Multifuncional, com a implantação da PNEE-EI.
	ATUAÇÃO NA SRM	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do professor do AEE não é prover reforço escolar, mas sim complementar ou suplementar as necessidades educacionais; • A luta pela inclusão é possível pela força de vontade de todos os envolvidos; • Colaboração entre professor e aluno do AEE para o uso de novos recursos; • <i>Blog</i> como ferramenta que propicia a construção do conhecimento; • Proposição de atividades desafiadoras à estudante, que propiciem seu desenvolvimento; • Organização e planejamento do atendimento, com diversas atividades, para atender todos os alunos, e desenvolver as diversas habilidades (motoras, sensoriais, comunicação, aplicação de informações); • Parceria com os professores da sala comum para o desenvolvimento do trabalho e com a Assistente de Vida Escolar; • Trabalho em parceria com a família da criança, no caso a mãe; • Desenvolvimento das habilidades da criança, a partir do que é significativo para ela; • Necessidade do trabalho diferenciado para atender a necessidade de cada aluno; • Trabalho em parceria entre o professor da sala comum e a professora da sala de recursos multifuncionais para promover a aprendizagem dos alunos; • Necessidade de identificação, por parte do professor da SRM, das potencialidades e dificuldades do aluno que frequenta a sala de recursos multifuncionais para que haja aprendizagem; • Trabalho com conteúdos que sejam significativos para o aluno e que promovam o desenvolvimento e aprendizagem dele.
	FORMAÇÃO DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do professor para o trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação; • Ruptura da ideia errônea que se tem do aluno com altas habilidades/superdotação; • Contribuição positiva do projeto piloto para a sociedade.

	ESTRUTURA DA SRM	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de apoio, • Política da Educação Especial-2008, • Nomenclatura, • Sala de Recursos Multifuncionais
FIGURAS	ATUAÇÃO NA SRM	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do professor, • Atendimento educacional especializado, • Currículo escolar, • Reforço escolar, • Vida, • Crianças, • Pedras, • Caminho, • Problemas, • Barreiras, • Desafios, • Solidariedade, • Inclusão. • Professor, • Instrumento, • Jacobina FM, • Vídeo. • Aluno surdo-mudo, • Habilidades motoras e artísticas, • Libras, • Jogo. • Textos, parlendas, músicas, poesias, • Línguas de sinais, • Aluno com surdez, • Colegas de sala, • Alfabetização, • Texto adaptado, • Necessidade. • Educação física escolar,

FIGURAS	ATUAÇÃO NA SRM	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo, • Doenças, • Cartazes, • Palestras. • Brinquedo, • Brincadeira, • Conteúdo, • Sala regular, • Materiais recicláveis; • Colaboração; • Ações pedagógicas; • Exposição cultural; • Atividades; • Interação sensorial; • <i>Blog</i>; • Ferramenta; • Recurso tecnológico; • Situações problema; • Animais; • Lápis; • Leão; • Quadrados.
	FORMAÇÃO DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • Repasse; • Curso; • Projeto piloto; • Nerd; • Gênio; • Pessoas com altas habilidades; • Trabalho; • Sociedade.

3.3 Análise e discussão

A partir da análise semiótica dos textos e sistematização dos dados depreendidos em uma matriz de dados, a análise e a discussão serão apresentadas nesta seção de forma a contemplar cada uma das ferramentas de análise da teoria semiótica.

3.3.1 Espacialização

Nos textos analisados, a partir das marcas discursivas depreendidas na análise semiótica, observa-se que os espaços se configuram basicamente no ambiente em que esses professores-blogueiros trabalham – a SRM, cuja denominação pode variar dependendo do local (por exemplo, SAAI, como é chamada em São Paulo) ou a escola em que é alocada essa sala.

Traz-se, no discurso desses professores, a mudança da nomenclatura desse espaço – de sala de apoio ou sala de recursos para sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008). De acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008), um de seus objetivos é assegurar a inclusão escolar dos estudantes PAEE, garantindo acesso ao ambiente escolar e o atendimento educacional especializado. Além disso, a implantação das SRM objetivou também garantir a transversalidade da educação especial no ensino regular e prover condições para que os estudantes PAEE tenham equiparação de oportunidades e aprendizagem, a partir de recursos didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, houve mudança no que se refere aos espaços das práticas – no caso, de Sala de Apoio para Sala de Recursos Multifuncionais. Cabe, nesse contexto, questionar se a mudança da nomenclatura refletiu nas práticas do professor da sala de recursos, já que o ambiente é apresentado e configurado de maneira diferente, com uma nova nomenclatura (BRASIL, 2009). Observa-se que o discurso do professor-blogueiro é atravessado pelo discurso da ordem do jurídico, já que há marcas no discurso do professor-blogueiro que remetem à legislação e documentos oficiais, como o atendimento não ser reforço escolar, mas se configurar de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2008).

Fica evidente também no discurso dos professores que as SRM são os espaços em que os professores colocam em prática o que preconizam os documentos oficiais: “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011, art. 3). As marcas evidenciam que é neste espaço que o professor, a partir do seu trabalho, de mediação, adaptação de materiais e atividades que as possíveis barreiras são minimizadas e é possível ocorrer o processo de inclusão escolar e escolarização desses alunos.

Além disso, as SRM e as escolas são também espaços que servem para a formação desses professores, já que podem aprender com seus colegas de trabalho, por meio da troca de experiências e observação do que desenvolvem, e com os seus estudantes, que sancionam positivamente ou negativamente as atividades realizadas (como um *feedback* positivo ou negativo). Acontecem também nas salas de recursos e nas escolas cursos de formação continuada, realizados com o objetivo de auxiliar esses professores a aprimorar a prática pedagógica.

3.3.2 Temporalização

No âmbito da temporalização, as escolhas lexicais estão no campo do passado, presente e, com menor frequência, o futuro. O passado e o presente são os tempos que mais incidem nos textos (o passado aparece em 9 e o futuro em 8 dos 10 textos do *corpus*).

O tempo presente remete ao *agora*, ao *contínuo*, e aproxima o leitor da prática que divulga em seu *blog*. Por outro lado, o passado dá ideia de ação já terminada e concluída. Assim, o professor-blogueiro apenas mostra ao seu leitor as ações que já aconteceram na sala de recursos em que trabalha, criando então o efeito de sentido de distanciamento entre a prática e o leitor. Enquanto o presente, de certa forma, aproxima o leitor, o uso do passado, afasta.

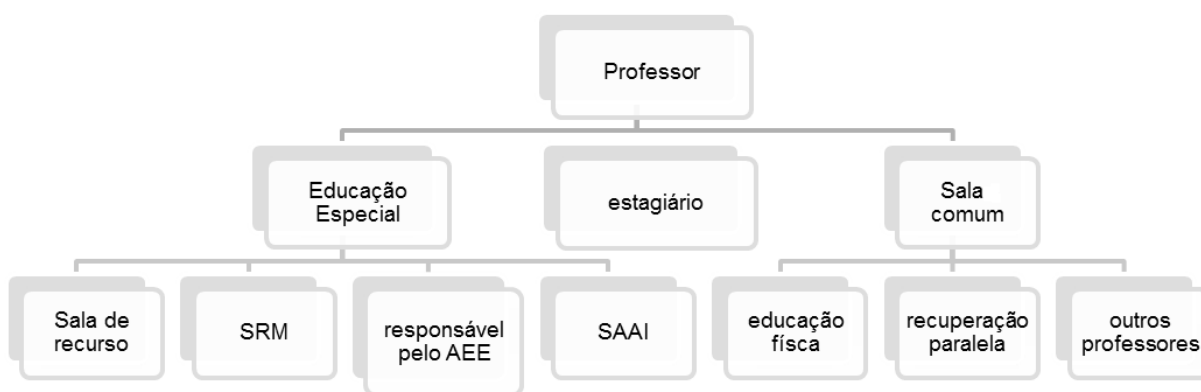
As escolhas relacionadas ao futuro remetem às possíveis ações que esse professor-blogueiro pode tomar para que o processo de inclusão escolar ocorra. Esse processo depende desse professor, que a partir de suas ações e de sua experiência prática com os estudantes PAEE, as barreiras pedagógicas, conceituais e atitudinais serão minimizadas, contribuindo para que aconteça, de fato, a inclusão

escolar dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

3.3.3 Actorialização

Os atores presentes nos textos são recorrentes, já que se configuram basicamente como vários professores que atuam na escola e estão envolvidos no processo, mãe e aluno. Os professores trazidos no discurso dos professores-blogueiros são aqueles que atuam tanto nas SRM, como na sala comum, conforme o esquema a seguir (figura 14).

Figura 14 – Actorialização: professores



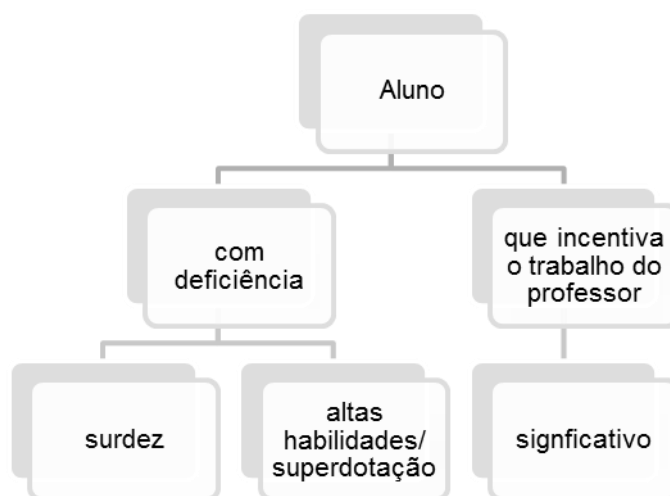
O mapa conceitual a seguir ilustra os alunos a quem os professores se referem em seus textos. Enfatizam-se os estudantes PAEE e o trabalho desenvolvido nas SRM com eles.

Observando o discurso do professor, é possível notar também que o trabalho que ele realiza centra-se no aluno, partindo do que é significativo e de situações que o estudante leva para a sala, como o projeto elaborado tendo uma rádio do município como base para o trabalho com a oralidade.

Há também, em alguns casos, a articulação do trabalho desenvolvido na SRM com os de professores da sala comum. Neste caso, o professor se coloca tanto como parceiro quanto como aquele que ajuda; ou seja, o trabalho se configura tanto na parceria entre professor da sala de recursos com o professor da sala comum, quanto no auxílio prestado por esse professor ao colega que trabalha na sala

comum e tem em seu alunado o mesmo estudante que é atendido na sala de recursos. Esse trabalho está em consonância com o discurso das políticas internacionais publicadas no início da década de 1990 e que balizam a educação inclusiva, em que a escola precisa se adaptar para receber o estudante e suas diversidades e necessidades (ONU, 1994; MITLER, 2003).

Figura 15 – Actorialização: Alunos



Outro ator que aparece em um dos textos selecionados como *corpus* da pesquisa é a mãe do aluno com deficiência. Essa mãe é colocada como a responsável por levar a criança até o atendimento. O professor, por sua vez, é o responsável por ensinar conhecimentos básicos que facilitam e auxiliam essa mãe no cuidado com a criança.

Os actantes referem-se ao papel desempenhado pelo ator no texto. Os actantes que aparecem no discurso dos professores são basicamente professor, aluno e mãe do aluno com deficiência, cujos papéis actanciais são de herói e agente transformador (professor), responsável pela transformação de práticas e ações na SRM (aluno) e de aprendiz (mãe do aluno com deficiência).

Pensando-se no papel desenvolvido por cada um deles e também na imagem construída pelo professor-blogueiro de si nos textos, nota-se que esse professor se coloca como um herói, ou seja, uma peça fundamental para que o processo de inclusão escolar aconteça. Se não fossem as ações e decisões tomadas por esse professor, o processo de inclusão escolar provavelmente não ocorreria. Mesmo havendo um discurso permeado por termos referentes à política e documentos

oficiais, nota-se que a inclusão não aconteceria se dependesse somente das políticas. Isso se relaciona também às marcas de futuro, conforme explicadas na seção anterior, em que o professor é o agente responsável por continuar colocando em prática o que preconiza a política. Seria como se o professor da SRM fizesse seu *marketing* pessoal, colocando-se como o principal agente para o processo de inclusão escolar.

Os alunos são colocados como os que motivam o processo de inclusão, sendo a prática do professor centrada e desenvolvida a partir das necessidades desses educandos.

No caso da família, observa-se a parceria entre o trabalho da professora e o da mãe, que leva a criança ao atendimento.

3.3.4 Figuratização e Tematização

Ao analisar os percursos temáticos presentes nos textos, é possível agrupá-los em três eixos: estrutura da SRM, atuação na SRM e formação de professores. Os temas, que estão no campo do abstrato, são revestidos por figuras (concreto). A partir das figuras (representadas pelas escolhas lexicais), é possível depreender os temas e percursos temáticos que permeiam o discurso.

Cada um desses três eixos é explorado a seguir.

Estrutura da SRM

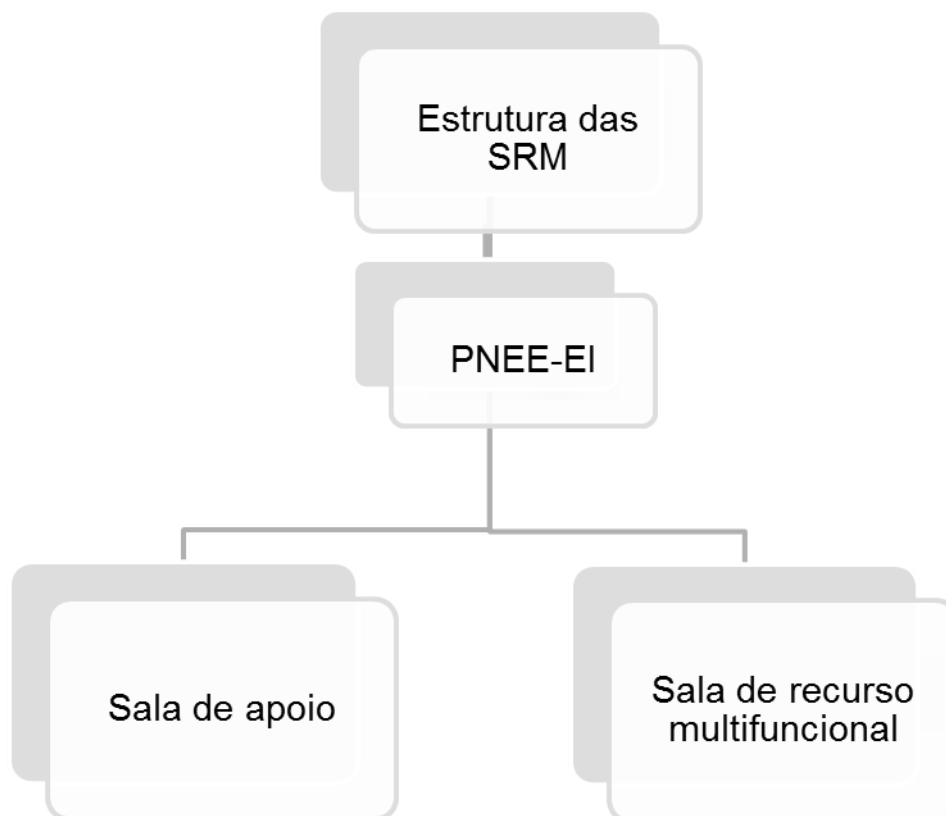
A enunciação da professora-blogueira se volta ao discurso da política, explicando a estrutura da sala de recursos multifuncionais a partir da alteração na nomenclatura do *lôcus* do serviço – de sala de apoio para sala de recursos multifuncionais. Nessa perspectiva, a professora-blogueira, para elaborar o seu discurso, considera o discurso dos outros, que acaba refletindo no seu. No caso, ela incorpora o discurso da Política (da ordem do jurídico) em seu texto. Como pontua Fiorin (2006), todo discurso é atravessado pelo discurso alheio – sendo nesse caso os documentos legais referentes ao AEE. A professora-blogueira coloca-se também como sujeito do processo, aproximando-se da realidade que mostra no texto. Observa-se que a professora se apropriou da Política (BRASIL, 2008), reforçando

seu discurso, dando efeito de veracidade, já que traz elementos deste documento, como o papel da professora no AEE e como deve se configurar o serviço.

Quanto ao papel do professor nesse serviço, é trazida também a necessidade de comprometimento do docente para que realmente ocorra a inclusão escolar e a escolarização dos estudantes PAEE. A professora-blogueira traz em seu texto a mudança da nomenclatura desse espaço, com a homologação da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), sendo um dos percursos temáticos que permeia o texto: mudança do termo sala de apoio para sala de recursos multifuncionais, com a implantação da PNEE-EI. Nessa perspectiva, foi alterado o espaço das práticas no âmbito de sua nomenclatura.

As figuras que se relacionam a esse eixo e mostram essa apropriação da política de inclusão escolar pela professora são indicadas na figura 16.

Figura 16 – Estrutura das SRM



Atuação na SRM

Outro aspecto difundido nos *blogs* é a luta pela inclusão, que é possível pela força de vontade de todos os envolvidos no processo. Dessa forma, é trazido no discurso que para ocorrer a inclusão, é preciso ir além da formação, como preconizado pela Política. Somente a formação com vistas aos conhecimentos do sistema educacional inclusivo e conhecimentos específicos da área não são suficientes para embasar as práticas. Esse discurso é reiterado relacionando a questão da força de vontade de todos os envolvidos no processo.

Neste eixo, estão os temas voltados para o trabalho desenvolvido com o aluno na SRM, enfocando o caráter desse serviço, que é complementar ou suplementar. Aborda-se, também, a necessidade de conhecer o estudante e realizar um trabalho diferenciado para que a aprendizagem ocorra.

De acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008a, p. 16),

as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Assim, de acordo com os percursos temáticos depreendidos, a imagem do trabalho desenvolvido está em consonância com a PNEE-EI, pois se reitera a questão do serviço não ser um reforço, mas ter caráter complementar ou suplementar. Além disso, enfoca-se a questão do trabalho com o que é significativo para o estudante, de forma que desafios sejam propostos e seu desenvolvimento propiciado, considerando-se suas necessidades específicas, a organização e o planejamento do atendimento. A partir da implantação das salas de recursos multifuncionais, o ambiente passou a ser utilizado para atividades de ensino, complementação curricular e atendimento individual ou em grupos pequenos (GLAT, 2007).

Outro ponto evidente no discurso veiculado nos *blogs* é a construção da imagem desse trabalho desenvolvido na SRM tendo um componente colaborativo, entre os diversos atores da escola: professores, tanto do AEE quanto da sala comum, estudantes, estagiários e família. Essa imagem que é construída desse trabalho e difundida nos *blogs* vem ao encontro do que pontua Prieto (2006), quanto

às perspectivas da educação inclusiva. Os professores mostram no discurso que a matrícula e permanência do estudante na escola não é sinônimo de escolarização e que é preciso buscar novas alternativas e recursos para que não seja apenas cumprida uma exigência legal, mas que os estudantes aprendam. Observa-se nesta situação novamente a questão do professor como herói – se não fosse pelas suas ações, luta e busca por novas estratégias, a educação inclusiva não aconteceria. Como pontua Prieto (2006), a imagem que se constrói do professor e de seu trabalho na sala de recursos se relaciona à visão balizada pelo princípio transformador da escola e sociedade, que coloca a educação inclusiva como um processo cuja realização depende da participação dos vários agentes.

As figuras relacionadas a este eixo estão sistematizadas nos esquemas a seguir (figuras 17 e 18).

O eixo “atuação na SRM” subdivide-se em duas categorias: (I) luta e (II) flexibilização do trabalho. A categoria luta remete à relação da força de vontade do professor (que se coloca no status de herói) com a inclusão escolar: incluir os estudantes PAEE só é possível com os esforços do professor especializado.

Quanto à flexibilização do trabalho, os temas que recobrem as figuras estão relacionados à colaboração entre o aluno e o professor; à criatividade do professor em propor novas atividades, que sejam desafiadoras e propiciem o desenvolvimento do aluno, bem como as diversas habilidades; ao trabalho colaborativo e em parceria com os outros atores da equipe escolar. Observa-se também a preocupação no trabalho em parceria com a família (o professor especializado se coloca na posição de mestre, daquele que sabe os conceitos e atitudes necessárias e importantes para o desenvolvimento da criança e que ensina esses conhecimentos à mãe).

As marcas do discurso contido na política nacional aparecem nas referências ao trabalho na SRM quando apresentado como uma espécie de contraponto ao currículo escolar, cujo ensino é atribuído como função da classe comum, e ao reforço escolar, entendido como responsabilidade da escola e não da SRM que deve ser exclusiva para os estudantes PAEE. Ao mesmo tempo, algumas contradições podem ser vistas quando a descrição do trabalho pedagógico parece envolver conteúdo curricular como, por exemplo, nas referências aos trabalhos com gêneros textuais, de alfabetização, educação física etc.

Em outros casos, o trabalho pedagógico na SRM parece se distanciar do currículo e é representado como algo que envolve atividades diferenciadas em

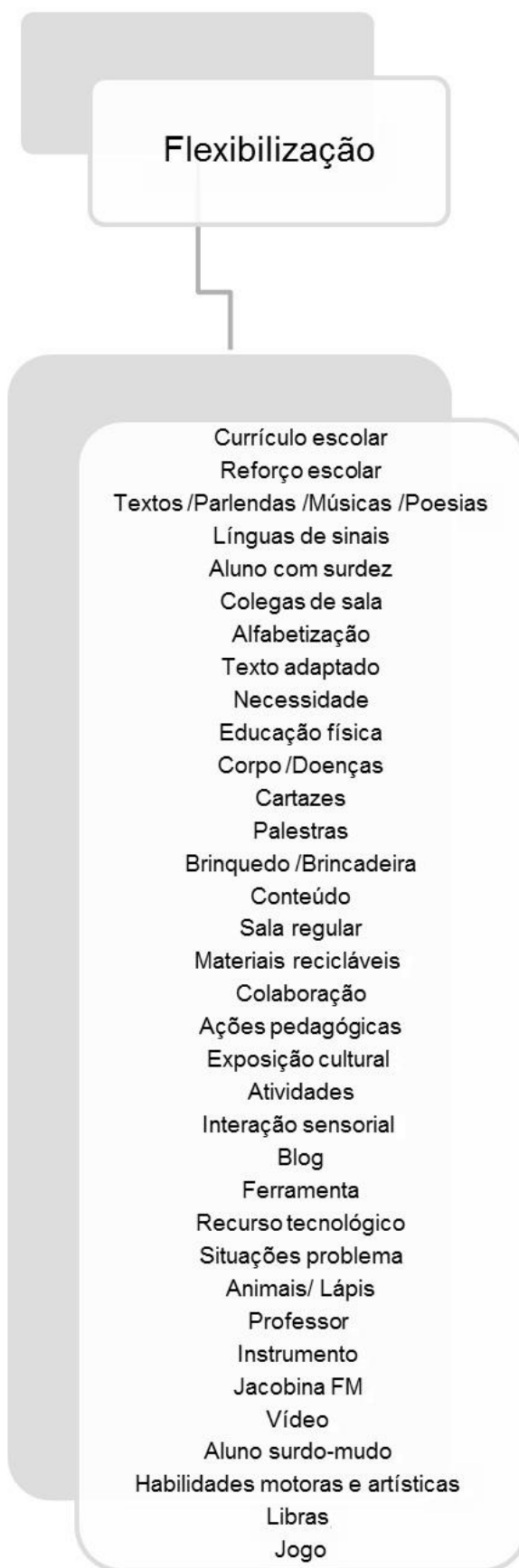
função das características do aluno, tais como o ensino da língua de sinais/libras, a adaptação dos textos, interação sensorial etc.

Figura 17 – Atuação nas SRM: Luta



Uma terceira referência ao trabalho pedagógico do professor nas SRM é a ênfase nos recursos que nela são utilizados, tais como *brinquedos, materiais recicláveis, recursos tecnológicos digitais, blog, lápis, rádio, vídeo* etc.

Finalmente, aparecem também referências ao trabalho do professor da SRM para além do trabalho centrado no aluno, envolvendo, por exemplo, ações de colaboração com outros atores escolares, como professores e outros profissionais da escola em atividades envolvendo projetos coletivos e também com a mãe do estudante.

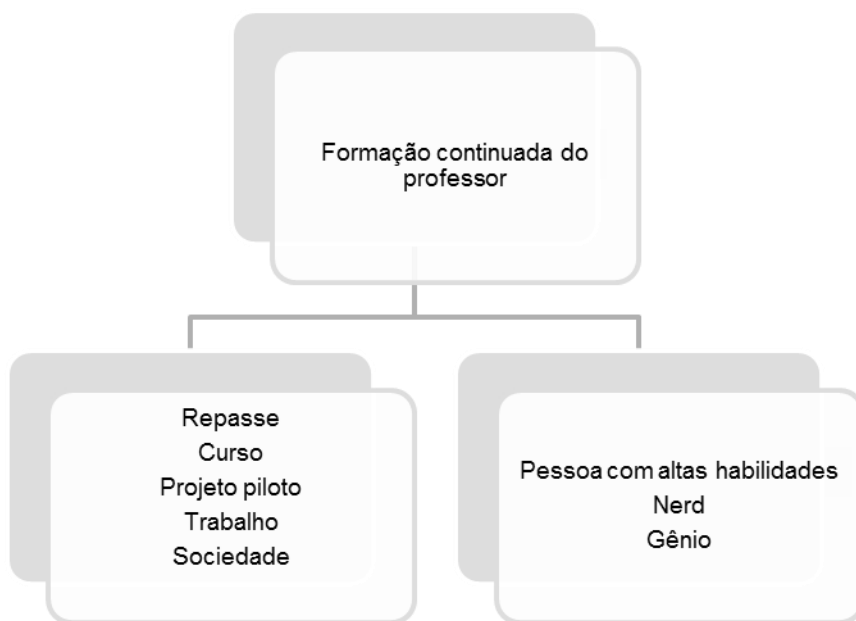
Figura 18 – Atuação nas SRM: Flexibilização

Formação do professor

A formação do professor da educação especial é abordada somente em um texto e diz respeito ao trabalho com alunos que possuem altas habilidades e superdotação. Assim como é pontuado no discurso da professora-blogueira, há a necessidade da mudança de paradigma acerca do aluno com altas habilidades e superdotação, pois muitas vezes a referência a esses estudantes é investida de valores que podem vir a ser pejorativos, como *nerd* ou gênio, dependendo do contexto em que esses adjetivos são utilizados. A professora-blogueira deixa claro em seu texto a necessidade de formação para o trabalho com esse tipo de estudante, visto que é comum cursos de formação continuada serem focados nos outros atores do público alvo da educação especial (TGD e as várias deficiências).

A necessidade de ampliar a oferta de cursos de formação continuada para o professor da educação especial é reconhecida pelo MEC (BRASIL, 2012), já que a formação inicial que os professores têm (muitas vezes no curso de Pedagogia) não dá conta de abordar todas as características, peculiaridades e possibilidades de trabalho com os estudantes PAEE, sendo a formação muitas vezes insuficiente e inconsistente. Nessa perspectiva, a formação dos professores para o atendimento educacional especializado e outros atores escolares para a inclusão escolar precisa ser garantida pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2008b) e o atual funcionamento da SRM demanda ao professor conhecimentos que perpassem as várias necessidades dos estudantes PAEEE, como Libras, braile, soroban, orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, adaptação de materiais, entre outros. Mendes (2011) questiona se é possível formar esse professor polivalente para atuar de forma efetiva com qualquer tipo de aluno PAEE.

O esquema a seguir ilustra as figuras depreendidas dos textos e relacionadas aos temas do eixo formação de professor, que dizem respeito à necessidade de formação continuada e em serviço (no caso do texto apresentado, do professor que tem estudantes com altas habilidades/superdotação) e aos reflexos (positivos) do projeto piloto realizado na escola para a sociedade e inclusão escolar desses alunos. Destaca-se, também, a importância de se romper com rótulos e termos pejorativos ao se referir a esses alunos.

Figura 19 – Formação do professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil são relativamente recentes. Por isso, o trabalho que tem sido desenvolvido pelos professores da educação especial nas salas de recursos é ainda indefinido, como evidenciado nas teses e dissertações publicadas a partir de 2009.

Considerando a indefinição do que tem sido feito pelos professores da educação especial nas salas de recursos e que os blogs se constituem em uma importante ferramenta de comunicação e distribuição de informações, o problema desse estudo configurou-se a partir dos seguintes questionamentos:

- Considerando que a Política de Educação Especial é relativamente recente, quais têm sido as experiências práticas dos professores nas salas de recursos?
- Qual a percepção dos professores frente a esse serviço?
- Será que por meio dos *blogs* é possível evidenciar as práticas desses professores?

Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo investigar o que tem sido realizado nesses atendimentos e identificar qual a imagem que os professores especializados constroem de si e das salas de recursos multifuncionais.

Para inovar nas metodologias tradicionais, como utilização de entrevistas, questionários ou observação, por exemplo, buscou-se neste trabalho investigar os textos originais, que os professores da educação especial divulgam em seus *blogs* pessoais sobre o trabalho desenvolvido nas SRM com os estudantes PAEE.

A escolha pelos *blogs* se deu pelo crescimento exponencial da blogosfera nos últimos anos e também pela possibilidade que dá ao cidadão comum: de se tornar uma testemunha participativa – nesse caso, o professor é a testemunha participativa do trabalho desenvolvido na sala de recursos. Outro aspecto importante e relevante do *blog* é que os textos não passam pela ótica de um editor, como em um livro, revista ou jornal, por exemplo, de modo que a autoria e a decisão pelo texto a ser publicado são do blogueiro (nesse estudo, chamados de professores-blogueiros).

Para analisar o discurso, foi escolhida a Teoria Semiótica do Texto, que se constitui uma teoria do texto. A Teoria compreende três níveis de organização de sentido do texto: discursivo, narrativo e fundamental. Foi priorizado o nível discursivo, em que se analisam actantes, atores, espaço, tempo, temas e figuras. A partir das análises, foi possível observar que as experiências dos professores são colocadas como positivas e promissoras – possivelmente porque se alguma dessas experiências não deu certo, muito provavelmente, não seria divulgada pelo professor em seu *blog*.

Foi possível observar, também, a imagem que esse professor-blogueiro constrói de si mesmo no texto (enunciador). Os professores (enunciadores) colocam-se no status de heróis, como os agentes e atores mais importantes do processo de inclusão escolar. Em outras palavras, se não fosse pelo esforço, luta e trabalho que esse professor desenvolve na sala de recursos multifuncionais junto aos alunos público alvo da educação especial, os outros atores da escola e a família, o processo de inclusão escolar não ocorreria. Todo texto é elaborado para um leitor, ou seja, para um enunciatário. A imagem construída do enunciatário são os colegas de profissão dos professores autores, sendo que muitos deles são também professores-blogueiros. É interessante notar que esses professores não falam do fracasso ou de experiências que não deram certo, construindo assim a imagem de um enunciatário (leitor) que espera o sucesso das ações realizadas dentro da sala de recursos multifuncionais. Tal imagem pode ser confirmada pelo teor dos comentários (quando há), em que o enunciatário sanciona o professor-blogueiro positivamente, elogiando o trabalho descrito no texto.

Embora os discursos desses professores sejam incrustados pelo discurso do campo jurídico, ou seja, de termos e expressões inerentes à política e aos documentos oficiais, observa-se uma crítica a essa política, já que mesmo com a existência de documentos que asseguram o atendimento educacional especializado e garantem condições mínimas para que esse serviço funcione, sem o esforço do professor em adaptar e buscar novos materiais e estratégias, o atendimento provavelmente não funcionaria. Ao mesmo tempo, esse tipo de discurso evidencia certo isolamento desse professor, que chama para si a responsabilidade pela construção da escola inclusiva mostrando-se como o principal protagonista dessa história que deveria ser um empreendimento coletivo.

No que se refere ao processo investigativo, ao explorar os *blogs*, uma das dificuldades foi encontrar textos que atendessem aos critérios estabelecidos no percurso metodológico, principalmente os que diziam respeito à atualização do *blog* e o caso de textos originais, escritos pelos próprios professores-blogueiros.

Nota-se que a maior parte das postagens é constituída por textos retirados de outras fontes e, no que se refere às práticas, é comum a postagem de fotos das atividades desenvolvidas, e imagens relacionadas a essas atividades. Esses elementos não foram contemplados neste estudo, pois o foco foram os textos, objeto de estudo da metodologia de análise elencada para o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, uma possibilidade para um estudo futuro seria analisar as práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais, os tipos de atividades desenvolvidas e como tem sido realizado esse trabalho a partir das imagens postadas em seus *blogs* pessoais.

Ao se relacionar as políticas de educação especial com a enunciação veiculada nos *blogs* de professores da educação especial, observa-se que professores-blogueiros que atuam nesse serviço têm se apropriado do que traz a política, pois utilizam em seu texto marcas (termos) que aparecem no documento PNEE-EI (BRASIL, 2008a). Destaca-se que os discursos presentes nos textos dizem respeito ao papel do professor do AEE, que não é prover reforço escolar, mas sim complementar ou suplementar as necessidades educacionais.

Nessa perspectiva, professores-blogueiros, para elaborar o seu discurso, consideram o discurso dos outros, que acaba refletindo no seu. No caso, elas incorporam o discurso da política nos textos. Como pontua Fiorin (2006), todo discurso é atravessado pelo discurso alheio, sendo nesse caso os documentos legais referentes ao AEE.

Assim, considerando-se as políticas e os temas depreendidos dos textos analisados, tem-se que a imagem construída pelos professores em seus *blogs* do serviço oferecido está em consonância com a política nacional de educação especial, visto que o discurso da política é reiterado nos textos divulgados em *blogs*.

Ao mesmo tempo, a descrição do trabalho docente na SRM, embora predominantemente centrado no aluno, ainda aparece com objetivos indefinidos, pois no conjunto mescla atividades curriculares, extracurriculares gerais, extracurriculares específicas para alunos da PAEE e, às vezes, até mesmo o foco aparecendo mais no uso do recurso do que no ensino do conteúdo.

Finalmente, cumpre destacar que os objetivos do estudo foram atingidos e que embora os dados não sejam generalizáveis, dada a restrição da amostra de textos analisadas, espera-se que a presente pesquisa contribua, juntamente com outros estudos, para compreender os reflexos da política de inclusão escolar no contexto da escola e da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. C. **Políticas de autoria**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª séries. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S. (Orgs.). **Blogs.com**. Estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

ANTONIOLI, L. **Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil**. Disponível em: http://www.tobeguarany.com/internet_no_brasil.php. Acesso em: 24 abr. 2012.

AQUINO, M. C. **Os blogs na web 2.0**: representação e recuperação coletivas de informação. In: AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S. (Orgs.). **Blogs.com**. Estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2001.

_____. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1997.

BLOOD, R. **Weblogs**: a history and perspective. Disponível em: http://rebeccablood.net/essays/weblog_history.html. Acesso em: 01 jun. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. p. 11429.

_____. Ministério da Educação. 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**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

_____. Presidência da República. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: D. O. U. de 16/07/1990, p. 13.563.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. MEC/SEESP. Brasília, 1994.

_____. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC: SEESP, 2001a.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172** – de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001c.

_____. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 4.829**, de 3 de setembro de 2003. Brasília: 2003.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Publicado no D.O.U. de 26 de abril de 2007. Brasília: 2007.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Publicado no D.O.U. em 17 de setembro de 2008. Brasília: 2008b.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Secretaria de Educação Especial**.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador para o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: 2012.

_____. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394 de 1996. Brasília: 2013.

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação**. Mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DISCINI, N. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf f. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. Inclusão x Exclusão no Brasil reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: David Rodrigues. (Org.). **Inclusão e educação**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 211-238.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: **Análise e conjuntura**, 1(3) set-dez, 1986.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, jan./mar., 2013. p. 101-119.

_____. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação Especial** – diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 12, p. 299-316, 2006.

_____. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A proposta de inclusão escolar e a formação de professores no Brasil. In: **3º Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais**, 2007, Cascavel/PR. 3º Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais, 2007. v.1, p. 1-14.

_____. A política de educação especial no Brasil (1999-2011): Uma análise da produção do GT15 Educação Especial da ANPed. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-124, 2011.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo, Cultrix. s/d.

GRUPO IBOPE. **Resumo da Audiência de Internet Domiciliar no Brasil e Perfil do Internauta Brasileiro**. Disponível em: www.ibope.com.br. Acesso em: 10 mai. 2012.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, sept. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2013.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Coleção Papirus Educação, 2008.

KOMESU, F. C. **Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs na internet**. Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Campinas, 2005.

LEMOS, M. **Seu blog não é nada na blogosfera**. 2012. Disponível em: <http://www.ferramentasblog.com/2012/04/seu-blog-nao-e-nada-na-blogosfera.html>. Acesso em: 02 jun. 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

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

MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**. v. 22, n. 57, p. 93-109, mai/ago, 2010.

_____. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 387-405, 2006.

_____. Formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINA, S. M. M. **Fábulas**: Percursos semióticos. 2004. 246 p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2004.

NUNES, L. R. P. O.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **A pesquisa na pós-graduação em Educação Especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, M. A. **Educação inclusiva**: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora da sala de recursos. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

PIMENTA, S. A.; PETRUCCI, M. R. Ambientes virtuais para a cultura como educação: aproximações conceituais e metodológicas. **Informação e sociedade: Estudos**. v. 20, n. 2, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p. 31-69, 2006.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na web 2.0. **Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Brasília, 2006.

_____; SMANIOTTO, A. M. R. Comunidades de ls e espaços conversacionais. **Revista Prisma.com**, v. 3, p. 1-15. 2006. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/insanus.pdf>. Acesso em: 28 set. 2012.

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

REGIANI, V. **Práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava – PR**. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

REZENDE, F. C. **Por que falham as reformas administrativas?** Rio de Janeiro. Editora FGV. 2004.

RIOS, G. A.; MENDES, E. G. Blogs de professores: o que é veiculado acerca da Educação Especial na internet. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012, São Carlos, **Anais...** São Carlos, 2012.

ROSA, H.; ISLAS, O. **Contribuições dos blogs e avanços tecnológicos na melhoria da educação**. In: AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S. (Orgs.). **Blogs.com**. Estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. **Formação docente, gestão e tecnologias**: desafios para a escola. In: Caderno de Formação: formação de professores: Bloco 3: Gestão Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e ensino médio**: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, C. O estado da arte em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2007.

SILVA, R. G. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. 2008. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, F. M. **O leitor de blog**: um estudo com base nos blogs mais acessados do Brasil. 2009. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SILVA, M. Internet na Escola e Inclusão. In: **Tecnologias na Escola**. Portal MEC, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

TECHNORATI. **State of the blogosphere**. Disponível em: www.technorati.com. Acesso em: 05 mai. 2012.

VIEIRA, C. R. **Educação de surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

VITTA, M. C. de. **Políticas públicas para a inclusão escolar**: desafios e perspectivas no município de Franca – SP. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.