

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

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL: INTERFACE COM OS PAIS E PROFESSORES DA CLASSE**  
**COMUM**

**Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues**

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Fabiana Cia**

**São Carlos, 2014**

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

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL: INTERFACE COM OS PAIS E PROFESSORES DA CLASSE**  
**COMUM**

**Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues\***

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Fabiana Cia**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do exame de Qualificação.**

**\*Bolsista CNPq**

**São Carlos, 2015.**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696ae Rodrigues, Roberta Karoline Gonçalves  
Atendimento educacional especializado na educação infantil : interface com os pais e professores da classe comum / Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues. - São Carlos : UFSCar, 2015.  
154 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Educação infantil. 3. Educação inclusiva. I. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues, realizada em 25/02/2015:

---

Profa. Dra. Fabiana Cia  
UFSCar

---

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos  
UFSCar

---

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
UNESP

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à meus pais, Célia e Benedito, por todo o apoio e carinho ofertados, não apenas durante a elaboração do mesmo, mas durante toda minha vida. Por sempre estarem presentes e terem se dedicado ao máximo para me educarem com amor, responsabilidade, respeito, sempre se esforçando para me oferecer o melhor possível.

À minha irmã Daniela, sem a qual jamais teria me interessado pela Educação Especial, por sempre me mostrar que nossas dificuldades não são impeditivas para alcançar o que desejamos.

Ao meu irmão Daniel, pelo apoio e encorajamento nos momentos difíceis, além de ser meu exemplo de dedicação e esforço.

Ao meu noivo Michel, pela paciência sem fim e apoio nos momentos de dificuldade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à Deus pela minha vida e por todas as possibilidades que me vem dado ao longo dela.

À minha família como um todo, que sempre acreditou nas minhas capacidades e sempre me apoiou independentemente de minhas escolhas.

Às professoras Dra. Juliana Aparecida de Paula Perez Campos e Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que participaram da banca de Exame de Qualificação e que contribuíram para a melhoria do meu trabalho.

À minha orientadora Dra. Fabiana Cia, que sempre se mostrou disposta a me auxiliar de todas as maneiras possíveis, além de compartilhar seus conhecimentos, orientações, além de ser sempre atenciosa e buscando me fazer evoluir cada vez mais. Muito obrigada por tudo!

Às minhas amigas Mônica, Thamires e Eduarda que sempre me apoiaram e, em especial, à Danielli que foi meu suporte essencial durante toda minha trajetória. Tenho certeza que não estaria aqui sem sua ajuda!

Ao CNPq, pelo apoio e suporte financeiro oferecido, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto.

À todos os participantes desta pesquisa, sem os quais nada disto seria possível, em especial às professoras de SRM que permitiram que eu fizesse parte de sua trajetória profissional e que me permitiram aprender muito com suas práticas.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Muito obrigada!

**Sumário**

<b>RESUMO</b> .....	<b>5</b>
<b>1.INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
1.1. A escolarização dos indivíduos público alvo da educação especial na pré-escola comum .....	<b>9</b>
1.2. O atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais .....	<b>15</b>
1.2.1 As salas de recursos multifuncionais .....	<b>21</b>
1.3. O envolvimento familiar no atendimento educacional especializado.....	<b>31</b>
<b>2. MÉTODO</b> .....	<b>37</b>
2.1 Participantes .....	<b>37</b>
2.2. Aspectos Éticos .....	<b>40</b>
2.3. Local da coleta de dados .....	<b>40</b>
2.4. Medidas avaliativas.....	<b>41</b>
2.5.Procedimentos de coleta de dados .....	<b>42</b>
2.6. Procedimento de análise de dados .....	<b>43</b>
<b>3.RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>45</b>
<b>4. CONCLUSÃO</b> .....	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>131</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>137</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>146</b>

**Índice de quadros**

Quadro 1. Dados sociodemográficos dos professores de SRM.....	37
Quadro 1. Dados sociodemográficos dos pais.....	38
Quadro 2. Dados sociodemográficos das professoras das classes comuns .....	39
Quadro 3. Dados dos alunos atendidos nas SRM.....	40

## Índice de tabelas

Tabela 1. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos do aluno A1 .....	47
Tabela 2. Conteúdo das informações dadas aos pais por atendimento realizado com A1	48
Tabela 3. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno A1 .....	54
Tabela 4. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos do aluno A2 .....	59
Tabela 5. . Conteúdo das informações dadas aos pais por atendimento realizado com A2	60
Tabela 6. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno A2 .....	67
Tabela 7. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos do aluno A3 .....	73
Tabela 8. Conteúdo das informações dadas aos pais por atendimento realizado com A3	74
Tabela 9. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno A3 .....	82
Tabela 10. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos do aluno B4 .....	88
Tabela 11. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno B4 .....	92
Tabela 12. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos do aluno B5 .....	96
Tabela 13. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno B5 .....	102
Tabela 14. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos do aluno B6 .....	108
Tabela 15. Conteúdo das informações dadas aos pais por atendimento realizado com B6 .....	109
Tabela 16. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno B6.....	114

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE COM OS PAIS E PROFESSORES DA CLASSE COMUM**

A escolarização na rede comum de ensino de alunos público alvo da educação especial na educação infantil gera a necessidade de criar atendimentos diversificados para suprir algumas das dificuldades que possam surgir. Um destes atendimentos é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser ofertado a eles, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Este atendimento deve ser iniciado na faixa etária de zero a seis anos, ocorrer em escolas públicas ou em instituições de ensino especializado e contar com a participação dos pais e professores. Considerando a importância deste atendimento, principalmente relacionado a esta faixa etária, e a recente implementação deste serviço, justifica-se buscar compreender como ele ocorre e como é a participação dos demais envolvidos neste processo, como os pais e demais professores. Diante disto, o presente estudo teve como objetivo geral: descrever e analisar como ocorre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais pré-escolares e a participação dos pais e professores do ensino comum sobre esse processo. Para isto, a pesquisa teve vinte participantes sendo, dois professores atuantes em SRM na educação infantil, seis crianças (sendo três crianças para cada professor) que recebiam o AEE nas SRM, seus respectivos pais/responsáveis e professores da classe comum. A coleta de dados ocorreu em uma creche e em quatro pré-escolas municipais, localizadas em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. Foram utilizados três roteiros de entrevista distintos: (a) um para os professores das SRM; (b) um para os professores das classes comuns e (c) um para os pais. Além disso, foram realizadas sete sessões de observação por aluno, sendo que as mesmas seguiram um protocolo de observação, com o objetivo de acompanhar o atendimento e identificar as práticas utilizadas. Foi feita uma análise de conteúdo com os dados qualitativos obtidos nas entrevistas e os dados obtidos por meio de observação foram analisados a partir de categorias previamente estabelecidas. Foi possível observar, por meio dos estudos de caso, que a maioria dos pais se mostrava satisfeito com o trabalho desenvolvido com seus filhos, embora existisse pouca ou nenhuma articulação efetiva junto aos professores do AEE e da classe comum. Quanto aos professores da classe comum, foi possível verificar que a maioria acreditava que os alunos PAEE haviam obtido melhorias em suas salas de aula. Apenas uma professora mantinha contato com a professora da SRM, embora todas acreditassem que este contato seria essencial, ou seja, não havia nenhum tipo de colaboração entre as demais. Mesmo com o desconhecimento do trabalho realizado no AEE, creditavam à este, a melhora no desenvolvimento dos alunos. As professoras das SRM não mantinham contato com nenhum outro profissional para sanar dúvidas ou realizar troca de experiências. Buscavam contatar os professores da classe comum durante as reuniões ou via e-mail, embora estes raramente se mantivessem e conseguiram manter um contato próximo junto aos pais, que ocorria em todos os atendimentos realizados com seus respectivos filhos, entretanto, a presença dos mesmos não era considerada. Foram evidenciadas algumas estratégias em comum utilizadas pelas professoras como o tempo destinado à brincadeiras livres, a utilização do nome próprio como princípio para a alfabetização, além da priorização pelo uso de jogos pedagógicos em suas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Educação Especial. Salas de Recursos Multifuncionais. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado.

## **SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTERFACE WITH PARENTS AND REGULAR TEACHERS**

The education in regular classrooms for students that are special education's target group in the early childhood education creates the need of diversified services to overcome some of the difficulties that may appear. One of this services is the Specialized Educational Services (SES) that has to be offered to them, preferably, in the Multifunctional Resource Classrooms (MRC). This service must be initiated in the age group of zero to six years old, be offered in public schools or in specialized educational's institutes and reckon with parents and teacher's participation. Considering the importance of this service, principally related to this age group, and the recent implementation of it, this study justifies in the search to comprehend how it happens and how it's the participation of the people involved in this process, like parents and teachers. Based on that, the main objective of this study was to describe and analyse how this specialized educational services in the multifunctional resource classrooms for preschoolers happens and the participation of parents and regular teachers in this process. There were a total of 20 participants being, two teachers that worked in MRC in the early childhood education, six children (being three children to each teacher) that attended the SES in the MRC, their parents and regular teachers. The study happened in a daycare and four municipal preschools, located in a city of São Paulo. Data were collected through three interviews guides: (a) one to the MRC teachers; (b) one to the regular teachers and (c) one to the parents. Besides, were made seven observation's session for each student, and they all followed an observation protocol, with the objective to follow the service and identify the practices used. Data were analysed through content analyses with the qualitative data that were obtained with the interviews and the data collected through observation were analysed in categories. It was possible to verify, using case studies, that the majority of parents were satisfied with the work that was being developed with their child, even though the articulation between parents and SES teachers and regular teachers almost did not exist. In relation to the regular teachers, it was possible to verify that the majority believed that the students that were special education's target group have had gotten improvements in their classrooms. Just one teacher used to keep in touch with the MRC teacher, even though all of them believed that this kind of contact was essential, which means that they did not have any kind of collaboration between them. Even with the lack of knowledge about the work developed in the SES, they used to believe that the improvement in their students happened because they had access to this kind of services. SES teachers did not keep in touch with any other professional to exchange experiences. The contact with regular teachers used to happen by email or reunions, even though this kind of contact was rare. The contact with parents happened every time their child went to SES, but they were not allowed to participate of them. Some strategies used by both teachers were highlighted like the time dedicated to free play and the use of the child's name as a start to their literacy, besides the prioritization of the use of games in their practice.

**Keywords:** Special education. Multifunctional Resource Classrooms. Early Childhood Education. Specialized Educational Services.

## **1. Introdução**

Dados do censo escolar de 2012 mostram que o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação infantil nas classes comuns vem aumentando consideravelmente, sendo que no ano de 2007 o total de matrículas era de 24.634 alunos e no ano de 2012 já eram contabilizados 40.456 estudantes, enquanto as matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas vêm decaindo, passando de um total de 64.501 alunos em 2007 para 18.652 em 2012 (INEP, 2013).

Este número pode ser ainda maior principalmente se considerarmos que muitas crianças que se encontram na educação infantil ainda não são identificadas como público alvo da educação especial (PAEE<sup>1</sup>) devido à sua pouca idade.

A partir do momento que passa a haver a identificação precoce de tais alunos no sistema escolar, surge a necessidade de ofertar algum tipo de atendimento especializado para este alunado, seja por meio da criação de novas formas de atendimento ou adaptação dos já existentes, visando oferecer este apoio desde o início do processo de escolarização.

Buscando compreender, portanto, a educação infantil no que tange à educação especial e seus indivíduos, tanto no ensino comum quanto no especializado, a revisão de literatura buscou abranger os seguintes tópicos: (1.1) a escolarização dos indivíduos público alvo da educação especial na pré-escola comum; (1.2) o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais e (1.3) o envolvimento familiar no atendimento educacional especializado.

### **1.1. A escolarização dos indivíduos público alvo da educação especial na pré-escola comum**

A educação infantil passou a ser caracterizada, por meio da Lei Darcy Ribeiro, nº 9394, como a primeira etapa da educação básica apenas em 1996, sendo indicado que a mesma fosse realizada nas pré-escolas (LDBEN/9394/96). A partir desse momento, esta modalidade de ensino passou a ser vista como um espaço de educação e cuidado infantil, deixando de ser um local de compensação das carências afetivas, alimentares, culturais e cognitivas de pessoas de baixo poder aquisitivo (BRASIL, 1996).

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto será adotado o termo público alvo da educação especial, referindo-se as pessoas que apresentem deficiências sensoriais, físicas, intelectual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento e, no caso específico da educação infantil, alunos com atraso no desenvolvimento.

Nesta etapa de ensino, o currículo deve corresponder ao conjunto de experiências culturais nas quais se articulam os saberes da experiência, da prática (sendo esta fruto das vivências das crianças) e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. Ressalta-se que, com relação às propostas pedagógicas na Educação Infantil, a linguagem e a brincadeira deverão ser elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem deverão considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, como experiência de cultura e como forma privilegiada de expressão da criança, deverá ser vivenciada, tanto em situações espontâneas quanto planejadas, com e sem a intervenção do adulto (BRASIL, 2009).

A educação infantil deve proporcionar experiências e interações com o mundo social e físico da criança, de acordo com os princípios pedagógicos que se fundamentam no desenvolvimento precoce. Assim, tem o papel de potencializar as diferentes áreas do desenvolvimento, para além do desenvolvimento cognitivo, como o desenvolvimento socioemocional, motor e linguístico, tendo uma preocupação constante com o bem-estar da criança (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). Considera-se, também, que é neste período que se estabelecem fundamentos para as habilidades sociais, sucesso acadêmico e independência (SMITH, 2008).

Com relação à proposta pedagógica adotada, esta deve priorizar o desenvolvimento de áreas que sirvam como instrumento para que a criança se aproprie do seu meio social e busque explicações para o que acontece em seu meio e consigo mesma. Cabe ao professor criar uma atmosfera em que a criança saia do local de obediência e se torne interlocutora, garantindo a diversidade e a igualdade de oportunidades (OLIVEIRA, 2010).

É, também, por meio da educação infantil, que surgem formas de fazer com que as crianças entendam o modo que pensam, o porquê das coisas e a lidar com suas dificuldades, o que requer com que os professores mantenham uma troca contínua com os pais, outros profissionais e a comunidade (GOMES, 2009).

Historicamente, tem-se dado prioridade a faceta assistencialista da educação infantil existindo uma dificuldade de integrar o educar e o cuidar, porém, mais do que se limitar a isso, estes ambientes devem garantir, além da segurança física, sua segurança psicológica, em que haja uma preocupação de como as crianças estão se constituindo como sujeitos (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2002).

Com a política da escolarização de crianças PAEE na escola comum, o desenvolvimento interpessoal torna-se primordial, pois pressupõe melhora na qualidade de interação entre os colegas e promoção de atitudes de aceitação as diferenças, tanto por parte dos alunos, quanto pelos professores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação deve se iniciar na infância, tendo como papel principal o de desenvolver as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nesta etapa educacional e do desenvolvimento, deve-se priorizar o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, bem como a convivência com as diferenças que, favorecerão as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).

Para Bersch e Machado (2007), a educação infantil, dentro dos espaços em que ocorre, é o que possibilitará que as crianças com deficiência vivenciem as mesmas experiências às quais estão expostas as demais crianças de mesma idade.

A educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, estórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO, 2007, p.19)

Dentro da proposta de escolarização na classe comum de crianças PAEE cabe às pré-escolas oferecer um espaço que proporcione diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. Além de sua proposta pedagógica, a inclusão requer a criação de estratégias para a capacitação continuada de professores do ensino comum, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados (BRASIL, 2006).

A educação infantil torna-se um espaço privilegiado, tanto para o estímulo da aceitação das diferenças, a solidariedade (com medidas educativas apropriadas a cada situação individual), quanto para proporcionar às crianças de risco ou com atrasos no desenvolvimento um espaço de estimulação precoce, tendo por objetivo desenvolver o máximo de suas potencialidades (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2008).

Com as novas propostas de trabalho e a chegada dos alunos PAEE às pré-escolas, surge uma nova relação entre educação especial e educação infantil. Segundo Oliveira e Padilha (2011), esta relação na escola comum deve ocorrer em três formas de atendimentos, que são complementares entre si, sendo eles: momento individual (que seria reservado para contatos e interação com a família do aluno e a avaliação do desenvolvimento da criança e suas condições de vida); momento grupal (destinado à intervenção, propriamente dita, com a criança, sendo que esta é considerada mais eficaz quando ocorre em contexto grupal por propiciar interações e aprendizado entre as próprias crianças, além das interações entre a criança e o adulto) e trabalho conjunto com a família, de forma a fornecer o suporte necessário ao atendimento às necessidades cotidianas das crianças.

A escola passa a ter a tarefa de desenvolver uma pedagogia que seja capaz de educar de forma bem-sucedida todas as crianças, sendo este um passo crucial no sentido de modificar as atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994). Deve-se pensar a aprendizagem de forma coletiva, em que os quesitos relacionados aos alunos PAEE, como desejos, necessidades, atitudes éticas, devem ser discutidos pela comunidade escolar e inseridos no projeto político pedagógico de forma que este esteja voltado para a diversidade (BRASIL, 2006), o que torna promissor que este processo se inicie o quanto antes na trajetória escolar de tais crianças.

Para que as crianças PAEE e demais crianças consigam participar com sucesso do processo de escolarização nas creches e pré-escolas comuns há uma necessidade de que os professores estejam empenhados na interação, acolhimento e escuta destes alunos para que possam compreender suas necessidades e desejos, interpretar suas formas de expressão e comunicação que, por vezes, são diferentes daquelas utilizadas por crianças da mesma faixa etária, e acima de tudo é necessário que haja o interesse por parte dos professores em verem estas crianças crescerem e conhecerem o mundo (BRASIL, 2006).

No entanto, verifica-se que a escolarização na escola comum destas crianças, ainda possui diversos problemas envolvendo o atendimento precário a essa faixa etária, decorrentes, por exemplo, do desconhecimento dos professores em relação às peculiaridades do desenvolvimento das crianças, às suas necessidades educacionais e às formas mais adequadas de cuidado e de estimulação (OLIVEIRA; PADILHA, 2011).

Várias têm sido as pesquisas que avaliaram o processo de escolarização na escola comum de alunos PAEE. Por exemplo, Silva e Martins (2008) em sua pesquisa com alunos pré-escolares PAEE apontaram o estabelecimento de interações positivas entre os alunos PAEE e os demais alunos. Para Sandberg, Norling e Lillvist (2009), os alunos pré-escolares PAEE tiveram ganhos no desenvolvimento, mas necessitavam de um apoio maior do professor e de adaptações curriculares.

Outras pesquisas apontam que, devido a falta de modificação do projeto político pedagógico das escolas, englobando o processo de escolarização na escola comum de alunos PAEE, a responsabilidade pelas adaptações a serem realizadas ficavam à cargo exclusivo dos professores, que as faziam de maneira independente (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010).

Apesar da existência de algumas pesquisas sobre o processo de escolarização na escola comum de pré-escolares PAEE, ainda existe um predomínio de pesquisas no ensino fundamental, demonstrando a necessidade de que haja mais pesquisas com esta temática no ensino infantil. Isso porque, segundo a UNESCO (1994), o êxito da escola inclusiva depende, também, dos programas educacionais destinados a crianças até os seis anos, de forma que se desenvolvam e/ou reorientem projetos pedagógicos a fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual, social além de preparar estas crianças para o ingresso no ensino fundamental.

É na educação infantil que deve ser iniciada a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), que deve ser oferecido nos centros de estimulação precoce ou nas pré-escolas, por meio das salas de recursos multifuncionais (SRM). Tais temáticas serão discutidas nos próximos tópicos.

## **1.2. O atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais**

Ao longo dos anos, o alunado PAEE tem recebido a oferta de diferentes tipos de atendimentos que, de acordo com a época em questão, são considerados os mais adequados para atender as necessidades destes. No Brasil, o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência foi e vem sendo modificado e reorganizado ao longo da história, sendo que, inicialmente, foi priorizada a segregação destes indivíduos por meio da institucionalização, com a justificativa de que estes ambientes eram mais adequados a eles (MENDES, 2006).

Este período começou a ser superado no século XIX em que, com a obrigatoriedade do ensino para todos (MENDES, 2006) e os movimentos nacionais para a educação das pessoas com deficiência, começou-se a ser instaurado o movimento de integração escolar (BRASIL, 2006), que visava garantir a participação destes alunos nas salas de aula comuns de ensino (BRASIL, 2010; SILVA, 2010).

Em conjunto com a integração existia o chamado sistema de cascatas que era composto por diversos serviços que variavam entre a segregação e a integração total dos mesmos (estes serviços variavam entre instituições residenciais e inserção na classe comum) (MENDES, 2006), como forma de prepará-los para o ingresso na sala comum, pois ainda imperava a ideia de que o aluno deveria ser modificado para poder se adequar à educação que lhe era oferecida (BRASIL, 2010; SILVA, 2010).

Como estes serviços se focavam, basicamente, no desempenho dos alunos para poderem ser integrados, muitas críticas começaram a surgir, exigindo a busca por novas formas de atendimento e garantia para a participação das pessoas com deficiência (MENDES, 2006).

Na década de 1990, a matrícula destas pessoas na escola comum ganhou força, e a educação especial se tornou uma forma de apoio e complementação à escolarização, sendo definida no Decreto nº 3.298, em 1999 como uma modalidade transversal de ensino que abrange todos os níveis e modalidades, acentuando, portanto, seu caráter de complementação (BRASIL, 1999; BRASIL, 2008).

Embora este tipo de matrícula estivesse sendo discutida, em 1994, por meio da Política Nacional de Educação Especial, o acesso ao ensino comum era condicionado àquelas que conseguissem acompanhar as atividades programadas para o ensino comum e no mesmo ritmo dos demais alunos (BRASIL 1994; BRASIL 2008).

Com o objetivo de disseminar uma política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, foi lançado em 2003 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, buscando, portanto, garantir o direito dos alunos PAEE a terem acesso e conseguirem permanecer na rede comum de ensino, tendo uma educação de qualidade. Este programa previa algumas ações, dentre elas a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos municípios pólos, nas escolas de ensino fundamental (BRASIL, 2003; CAIADO; LAPLANE, 2009).

Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assegura-se a inclusão de alunos PAEE garantindo-se, dentre outros, o acesso ao ensino comum em toda trajetória escolar, visando atingir o ideal da educação na escola comum. Busca-se a construção de uma escola mais democrática que respeite a diversidade dos alunos, sendo que, com esta proposta, a escola passa a ter o desafio de garantir o acesso à educação a todos os alunos, inclusive aqueles que são considerados parte do PAEE.

Para Kelman, Venturini, Santos, Morais e Rodrigues (2013), a garantia de permanência e, conseqüentemente, o direito à educação e ao sucesso escolar somente serão possíveis se a escola comum conseguir responder às demandas dos alunos PAEE, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significa equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura.

Nesse contexto, portanto, cabe repensar qual o papel da escola comum e qual o papel que a educação especial deve exercer neste espaço considerando sua função e de um modo que traga benefícios aos alunos. Caberá à escola, portanto, avaliar os recursos de que dispõe e os serviços que podem ser ofertados a esse alunado da educação especial por meio de ensino especializado, para que se atinja o objetivo de promover o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização proporciona a todos os indivíduos (BRASIL, 2001).

Uma das formas de suporte existentes para estes alunos é o atendimento educacional especializado (AEE), que deve ser ofertado preferencialmente na rede comum de ensino, quando for necessário, para atender as necessidades específicas de cada aluno. Este atendimento deve iniciar-se na educação infantil, ou seja, na idade de zero a seis anos, e continuar a ser oferecido transversalmente, durante toda a vida escolar do aluno (BRASIL, 1996).

Seus objetivos devem sempre buscar identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, sendo um complemento e/ou suplementação a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

É importante que a proposta deste atendimento esteja integrada ao sistema educacional, e faça parte da proposta pedagógica da escola em que se encontra, envolvendo a participação da família e sendo realizada em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008).

Esta forma de atendimento foi e vem sendo alvo de alguns questionamentos, como sua confusão com o ensino no contraturno, exemplificado pela pesquisa realizada por Araújo e Lopes (2013). Essa pesquisa visou identificar o conhecimento dos professores em relação à SRM e ao contraturno escolar. Cinco professores dos anos iniciais do ensino fundamental responderam a um questionário, composto de cinco perguntas abertas. As participantes demonstraram conhecimento sobre o conceito de contraturno escolar, uma vez que trabalhavam com esse modelo de ensino. Embora a escola contasse com uma SRM para atender alunos PAEE, as professoras disseram não ter conhecimento aprofundado sobre o funcionamento dessa sala. Três, das cinco participantes, afirmaram que era bastante difícil estabelecer as diferenças, entretanto, abordaram o fato de a sala de recursos ter maior quantidade de material didático, o que possibilitava maior aprendizado do aluno (ARAÚJO; LOPES, 2013).

Outros pontos de questionamentos e críticas ocorrem, principalmente por ser previsto que o AEE ocorra no contraturno da escolarização em classes comuns dos alunos PAEE, sendo considerado que este deveria ocorrer em conjunto com os professores das classes comuns, como uma parceria, para que seus resultados pudessem ser mais diretamente relacionados a sala comum, facilitando, também, a comunicação entre estes profissionais.

A partir disto, entende-se que o AEE, como forma de apoio e com a função de desenvolver habilidades nos alunos, deva ter um aspecto diferente dos encontrados comumente nas aulas de reforço escolar. Entretanto, a maneira como este atendimento deva ser estabelecido, a ponto de que não seja considerado uma substituição do ensino comum e de maneira a desenvolver seu trabalho em um ambiente paralelo à classe comum, ainda é algo de difícil execução, sendo considerado que a maior efetividade do mesmo ocorra quando há uma colaboração entre família, professor da classe comum e professor da SRM.

Segundo Pretti e Dias (2013), o atendimento que deveria promover o desenvolvimento pleno de seus alunos, visando, sobretudo, a participação e interação do mesmo no meio onde se encontra inserido, não está ocorrendo da maneira que deveria. Parte-se do pressuposto, portanto, de que os docentes que atuam junto a estes não possuem a qualificação devida para atuar com este público alvo, o que pode vir a gerar a segregação.

Neste sentido, no estudo desenvolvido por Tartuci, Cardoso e Deus (2013) foi observado que os professores, inicialmente, buscaram distinguir o trabalho

desenvolvido na classe comum com os estudantes PAEE e o desenvolvido nas SRM. Com isto, acabou-se criando uma ideia de que nestas SRM não há conteúdos, ou seja, sua ação pedagógica não envolve a mediação do conhecimento. Ressaltou-se o quão errônea tal concepção é, já que, para as autoras, este espaço deve ser definido como um ambiente de natureza pedagógica envolvendo a tríade: aluno, conhecimento e professor, o que, conseqüentemente, abrange planejamento, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação. Segundo as pesquisadoras, além da necessidade de uma maior troca de informações entre os profissionais, deve haver um espaço reservado especialmente para os professores de educação especial, pois:

"é necessário propiciar aos professores momentos de trocas de saberes e experiências, que os permitam questionarem e avaliarem os problemas que encontram em sua prática educativa. É preciso promover condições para elaborarem estratégias e encontrarem alternativas, que potencializem a sua atuação como professor de educação especial rumo a transformação do contexto educacional para garantia do sucesso educacional, profissional e pessoal do aluno." (TARTUCI; CARDOS; DEUS, 2013, p. 3330).

Para Porto, Lopes, Marquezine e Leonessa (2013), a parceria com o professor da classe comum deve ser próxima, principalmente se considerar que, normalmente, a primeira identificação ocorre na sala comum pelo professor regente que, ao perceber dificuldades no aluno com relação ao seu desenvolvimento e desempenho nas tarefas, o encaminha para os serviços adequados e, em alguns momentos, mesmo sem apresentar alguma dificuldade que justifique sua inserção no AEE, esta opção é considerada a mais adequada. Como complementação de tais argumentos, tem-se que:

Em geral, o profissional que inicialmente percebe alterações no comportamento e/ou desempenho acadêmico que não atendem as expectativas escolares é o professor. É ele quem sinaliza para a família que o estudante possui alguma condição que precisa ser avaliada e esse mesmo professor elabora um relatório pedagógico sobre o estudante. Esse relatório é encaminhado para a coordenação pedagógica que discute com o professor e também dialoga com a família sobre a necessidade de o estudante passar por uma avaliação de outro profissional (OLIVEIRA; SANTOS; COSTA, 2013, p. 3369).

Segundo Milanesi e Mendes (2013), essa articulação parece depender, ainda, da boa vontade de ambos, mas as condições de organização do serviço conspiram contra essa parceria, seja porque um atua no contraturno do outro, seja porque eles trabalham

em escolas diferentes e, mesmo quando eles trabalham na mesma escola e no mesmo período, suas atividades conflitam com as possibilidades de encontro.

O horário diferente daquele em que o aluno frequenta a sala comum limita as oportunidades de encontro com os professores comuns não havendo um tempo oficialmente determinado para trocas de opiniões. Isso evidencia que, no dia a dia, o trabalho realizado pelas professoras das SRM volta-se mais para o atendimento direto ao aluno, ficando a interação com os demais professores em segundo plano (PORTO; MARQUEZINE, 2013). Uma das alternativas para os autores seria o de permitir que, tanto o professor da classe comum, quanto o professor de SRM tivessem sua carga horária em um único estabelecimento, permanecendo todo o dia na mesma instituição escolar, tendo, portanto, mais momentos para discussão de cronogramas, estudos de caso, entre outros.

Outra possibilidade seria a de que o professor da SRM organizasse seu cronograma de atendimento, de acordo com as necessidades de atendimento e demais funções a serem executadas, para que pudesse encontrar com os demais professores, deixando de atender o aluno para isto. Porém, para que isto ocorra é necessário que haja planejamento e disponibilidade dos profissionais.

Ao longo dos últimos anos, algumas pesquisas vêm sendo realizadas tendo o AEE como foco, sendo que algumas buscaram abordar a forma como este atendimento é estabelecido, pautando-se nas necessidades educacionais dos alunos. Como exemplo, tem-se o estudo desenvolvido por Freitas (2011) que, por meio da análise de documentos legais e normativos a respeito do atendimento à alunos com Altas habilidades/superdotação e de sua educação, teve como objetivo implementar um programa de enriquecimento escolar a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular, com a justificativa de um trabalho que possibilite aos alunos com características de AH/SD o seu estímulo e seu desenvolvimento mais produtivo. Os resultados mostraram que havia a possibilidade de flexibilizar o currículo, flexibilizando objetivos e conteúdos, organização, avaliação, procedimentos didáticos, atividades e temporalidade. Ressaltou-se que este atendimento suplementar deve promover um enriquecimento para toda a sala, além das possibilidades de compactação curricular, aconselhamento individual, entre outros. Os documentos analisados apontaram três níveis de adaptação curricular, sendo elas: no projeto político pedagógico, em sala de aula e no âmbito individual. Assim, cabe à escola identificar as necessidades específicas dos alunos e procurar apoios, mesmo que fora da escola, elaboração de documentos

normativos e definição de objetivos específicos de acordo com as necessidades de cada aluno.

Veltrone (2011) buscou identificar os objetivos do AEE para alunos com deficiência intelectual por meio de grupo focal e entrevistas com profissionais (professor de educação especial, profissional que tinha cargo administrativo em educação especial, pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, estagiária de pedagogia, assistente social, professor de classe comum, fisioterapeuta e neurologista), em diversos âmbitos educacionais. Participaram 67 profissionais, sendo 29 da escola especial, 22 da rede municipal e 16 da rede estadual.

Os resultados mostraram que, com relação ao foco do AEE, todas as instituições acreditavam que o mesmo deveria ser dado à utilização de atividades que envolvessem a classe comum e que se focasse, nas características dos estudantes. A escola especial não citou a questão de parceria com professor da classe comum, e a mesma teve mais frequência na resposta sobre desenvolver atividades no AEE que estivessem relacionadas à vida diária dos alunos. Na rede especial e estadual, as atividades eram focadas na alfabetização para que os alunos conseguissem acompanhar suas salas, e na municipal foi citado o enriquecimento curricular. Embora os profissionais citassem a importância do trabalho em conjunto e o mesmo aparentasse estar sendo realizado, o AEE ainda se mostrava como sendo responsabilidade apenas do professor especializado.

Com relação aos alunos com surdocegueira, Galvão e Miranda (2013) analisaram e discutiram as diferentes formas de AEE prestados a estes alunos, matriculados na educação básica de escolas comuns da cidade de Salvador-Bahia, apontando aspectos significativos, as barreiras evidenciadas e possibilidades para o atendimento das necessidades desses alunos, focando-se em alunos matriculados no ensino fundamental e médio. Os resultados indicaram que não existia uma ação planejada por parte dos professores, o que gerava improvisação e fragmentação das ações do AEE. Ressaltou-se também o isolamento dos profissionais, decorrendo em ações pedagógicas desarticuladas entre os professores da classe comum e os especialistas, assim como desconhecimento das necessidades dos alunos com surdocegueira, tornando estes sujeitos invisíveis dentro do espaço escolar.

Pautando-se em documentos legais e com foco na educação infantil, Cortês, Santos e Frizzera (2011) buscaram discutir o AEE na escola comum para alunos com autismo, surdez e psicose depressiva, por meio do levantamento de documentos oficiais

que abordassem este público. A pesquisa ressaltou o aspecto legal com relação a instrução de LIBRAS para os alunos surdos, sendo observado que, os professores bilingues e instrutores de LIBRAS, em um turno, eram os professores do AEE do turno seguinte. Salientou-se a necessidade de considerar os aspectos específicos da educação infantil, principalmente relacionados à formação da identidade na criança, sempre considerando a importância de se iniciar essa mediação na LIBRAS o mais cedo quanto for possível. Foram citadas as dificuldades para a escolarização dos indivíduos autistas, encontradas na literatura, como a falta, que ocorre muitas vezes, de comunicação verbal e o isolamento social. Questiona-se se o professor consegue acompanhar a aprendizagem deste aluno no contraturno, e que as formações continuadas ainda mostram que os professores são incipientes ao atuarem com este público. Foi observada também a falta de pesquisas envolvendo a psicose depressiva, embora seja afirmado que deve existir uma parceria entre escola e profissionais da saúde.

A proposta prevista na legislação brasileira preconiza que o AEE seja realizado no contraturno do período que o estudante PAEE frequenta a classe comum, a fim de não prejudicar seu direito de participação plena e integral nestas classes, onde estão seus colegas (BRASIL, 2008, 2009). Além de ser indicado que o mesmo deva ocorrer preferencialmente em SRM que, além de serem espaços destinados especificamente à esta função e estarem equipados para isto, possibilitariam um melhor engajamento entre educação especial e ensino comum por estarem alocados na mesma comunidade escolar.

O que se percebe na legislação é a previsão de que todas as crianças estarão matriculadas em SRM na mesma unidade escolar em que estão matriculadas no contraturno ou em escolas próximas, entretanto, mesmo com esta garantia, não há como afirmar que este simples fator fará com que os professores, tanto do ensino comum quanto da SRM terão espaços destinados para troca de informações e que seus trabalhos se influenciarão mutuamente.

### **1.2.1 As salas de recursos multifuncionais**

O espaço destinado para que o AEE ocorra, preferencialmente, são as SRM, sendo que este atendimento será em caráter complementar e/ou suplementar, ou seja, o aluno deverá estar matriculado na sala de aula comum, sendo que estas SRM devem estar localizadas na escola em que os alunos estejam matriculados ou em outra próxima, em centros especializados ou instituições que ofereçam este serviço (BRASIL, 2010).

Esta proximidade das SRM, com indicação de que sejam alocadas nas mesmas escolas em que as classes comuns dos alunos estejam, justifica-se pela maior facilidade que traria para a tarefa de planejar atividades, já que há a possibilidade de participação do projeto pedagógico por parte dos professores e dos planejamentos coletivos da escola, evitando que este serviço seja resumido a se tornar um mero reforço escolar. Para Barbosa (2012), a oferta do AEE dentro das dependências da escola não pode ser tratada como algo apenas “preferencial”, pois para que ele possa ser adequadamente realizado esse serviço deve ser tratado no âmbito do “necessário”. Além disso, o professor do AEE, por ser parte desta nova forma de atendimento, ainda é um sujeito que precisa fazer com que a equipe escolar entenda e reconheça a sua função no processo de formação acadêmica dos alunos PAEE. Isso é necessário porque ainda existem muitas escolas que acreditam que o espaço do AEE é segregatório.

A realização do AEE fora da escola impede a possibilidade de estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum e de orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BARBOSA, 2012).

Quanto à sua organização, as SRM devem ser espaços organizados com materiais didáticos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades dos alunos PAEE (BRASIL, 2008). Nelas, os professores devem considerar diversas áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, quais os recursos específicos para que ocorra seu aprendizado e as atividades de complementação e suplementação curricular (BRASIL, 2006).

Como forma de auxílio para que as escolas criem suas SRM, o MEC promove o fornecimento dos recursos necessários, sendo que para sua distribuição, criaram-se dois tipos de SRM: Tipo I e Tipo II, que se diferenciam com relação aos tipos de recursos destinados para cada uma delas (BRASIL, 2010).

Às SRM do Tipo I destinam-se equipamentos (microcomputadores, laptop, estabilizador, scanner, impressora laser, teclado com colméia, acionador de pressão, mouse com entrada para acionador e lupa eletrônica), mobiliário (mesa redonda, cadeiras, mesa para impressora, armário, quadro branco, mesa para computador e cadeiras) e equipamentos pedagógicos (material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais, tapete alfabético encaixado, software de comunicação

alternativa, sacolão criativo, monta-tudo, quebra-cabeças, sequência lógica, dominó associação de ideias, dominó de frases, dominó de animais em LIBRAS, dominó de frutas em LIBRAS, dominó tátil, alfabeto Braille, kit de lupas manuais, plano inclinado-suporte para leitura e memória tátil) (BRASIL, 2010).

Às SRM Tipo II destinam-se todos os itens anteriormente citados e alguns materiais extras de equipamentos pedagógicos, sendo estes: impressora Braille de pequeno porte, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora (BRASIL, 2010).

Quanto ao alunado atendido, segundo a resolução nº4/2009, define-se como sendo alunos com deficiências (que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, sensorial e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento (que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação) e alunos com altas habilidades/superdotação (que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade). (BRASIL, 2009).

Para Nogueira e Gonçalves (2013), embora seja definido este público alvo, ainda se observa que o atendimento ocorre de forma individualizada e que muitas crianças sem diagnóstico recebem o atendimento, sendo a maioria com dificuldades de aprendizagem e fracasso no processo de alfabetização. Segundo Veltrone (2011), o mesmo ocorre com alunos com deficiência intelectual, já que ainda não existe uma definição precisa sobre a avaliação destes indivíduos, sendo que muitas crianças passam a ser encaminhadas a estas salas, por terem dificuldades de aprendizagem. Pode-se avaliar que a equipe pedagógica que faz avaliação nas crianças, ainda não tem um critério estabelecido para definir quem são tais alunos.

Focando-se nas SRM propriamente ditas, Victor, Porto e Sales (2011) realizaram um estudo visando refletir sobre o AEE a partir do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor que atende, nas SRM, crianças matriculadas na escola de educação infantil e que apresentam deficiência. Para isto foram entrevistadas quatro professoras bilíngues atuantes em SRM e uma instrutora surda que atua em dois centros municipais de educação infantil. Os resultados mostraram que, segundo as professoras, a formação

que receberam permitem que atuem nas mais diversas áreas de necessidades especiais. Subentendeu-se que os cursos realizados pelas mesmas possibilitaram que elas realizem estes atendimentos, porém não há garantia de oferta destes cursos para os professores. Discutiu-se, também, a ampla gama de atribuições designadas a estas profissionais, sugerindo a necessidade de criar uma proposta mais articulada e que não recaia apenas sobre poucos profissionais. Foi destacada a importância de considerar a faixa etária do público atendido, e não apenas sua necessidade. Apesar das professoras indicarem a necessidade do atendimento da criança surda no contraturno, uma delas destacou que o atendimento poderia ser feito no mesmo turno para que esta fosse inserida mais facilmente com seus pares.

Brizolla e Zamproni (2011) buscaram, em sua pesquisa, observar e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida por professores que atuam nos serviços de AEE, nos espaços denominados SRM, tendo como amostra a rede estadual de educação do município de Curitiba. Para isto foram realizados grupos focais com 39 participantes, sendo eles: 31 professores de salas de recursos, cinco técnicos pedagógicos do núcleo regional de ensino de Curitiba, dois profissionais do centro de orientação pedagógica e avaliação de Curitiba e um professor de classe comum. Os resultados mostraram que todos os participantes possuíam formação superior, mas que não havia recebido formação continuada para atuar com indivíduos com deficiência intelectual. Foi ressaltada a importância de realizar um trabalho individualizado com metodologias variadas, possibilitando a mudança dos estágios de desenvolvimento. Os professores citaram que devem pensar numa perspectiva de inclusão e não apenas individual, além da colaboração com a família e com os demais professores.

Barreto e Gonçalves (2011) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a atuação de professores das SRM de uma cidade do interior do Tocantins, bem como caracterizar o perfil destes professores e dos alunos atendidos. Foram realizadas entrevistas com cinco professoras atuantes em SRM e duas professoras atuantes nestas salas no âmbito municipal. Os resultados mostraram que todas as participantes possuíam ensino superior e haviam concluído cursos de especialização. A maioria dos participantes exercia sua função de professor há pelo menos 11 anos, sendo que nas SRM atuavam, em média, há três anos. Foi relatado que a maior parte dos alunos atendidos era constituída por deficientes intelectuais e os professores afirmaram realizar encontros com os professores das classes comuns para planejar atividades.

Bentes (2011) investigou como são efetivadas as práticas de escolarização nas SRM em escolas públicas estaduais de um município paraense. Foi analisado o atendimento desenvolvido em duas escolas distintas e para isto participaram dois professores da rede municipal de ensino com experiência em classes comum com o aluno PAEE. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e utilizadas 15 observações em sala de aula (sendo nove delas na primeira escola, e seis na segunda). Foram observadas algumas diferenças entre as escolas, sendo que uma se focava no atendimento individualizado e a outra buscava realizar atendimentos grupais que envolviam diversos tipos de deficiência em conjunto, o que prejudicava sua execução. Ambas as professoras buscam e continuam a realizar cursos específicos para sua atuação e possuem uma ampla gama de materiais para trabalharem. Foi ressaltado, também, que em ambas as salas o atendimento ocorria apenas mediante laudo médico.

Rodrigues (2012) realizou um estudo buscando caracterizar a atuação de professores de SRM pré-escolares. Para isto foram realizadas entrevistas com cinco professoras atuantes nestas salas. Os resultados mostraram que as professoras participantes entendiam que seu trabalho era o de, principalmente, estimular as diferentes áreas de desenvolvimento do aluno. Os materiais disponíveis muitas vezes não podiam ser colocados em uso, ou se encontravam em condições inadequadas, salientando a falta de recursos para a faixa etária atendida. A maior parte das participantes encontrava dificuldades em lidar com as atitudes do professor da classe comum, que não aceitava a criança PAEE e também ter dificuldade em manter contato com a família dos alunos por esta se mostrar ‘desinteressada’.

Oliveira e Leite (2011) realizaram um estudo com o objetivo de caracterizar o funcionamento de uma sala de recursos e realizar intervenção junto a uma educadora especialista para auxiliá-la na implementação de ações educacionais inclusivas. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental de um município do oeste paulista, tendo como participante uma professora especialista que atuava em uma sala de recursos que atendia alunos com deficiência intelectual, que oferecia atendimento a 27 alunos. A coleta de dados foi realizada por meio da leitura das fichas pedagógicas dos alunos matriculados nas salas de recursos, e foram utilizados três roteiros de observação, de análise e da prática pedagógica, além de um roteiro de entrevista, que foi aplicado em dois momentos, antes e após a intervenção. Foi realizada uma intervenção com textos de apoio e, por fim, foi preenchido o Documento Individual

de Adaptações Curriculares em quatro encontros semanais em que tais textos eram discutidos e a pesquisadora fazia inferências com base nas observações.

Os resultados mostraram que, além dos alunos matriculados irregularmente, a localização da sala era em um local que contava com interrupção contínua devido à sua proximidade do pátio dos alunos. Os resultados referentes à análise do plano de ensino proposto para a sala de recursos mostram que, para todos os alunos, a proposta pedagógica era a mesma no que tange aos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino. Destacou-se o foco do atendimento voltado para a leitura e escrita, sendo esta decisão tomada pela equipe escolar. Para a professora, sua função consistia em dar suporte aos alunos, gestores e professores e as necessidades educacionais especiais eram definidas por ela como defasagens que deveriam ser identificadas, avaliadas e acompanhadas. Foi ressaltada a dificuldade de estabelecer um trabalho junto ao professor da classe comum e a importância do trabalho com a família, embora esta relação fosse difícil de ser estabelecida. A partir do preenchimento do instrumento foi possível verificar que a professora não identificava apenas déficits nos alunos com relação ao seu histórico de aprendizagem, mas ressaltava aspectos positivos em seus estilos de aprendizagem.

Cardoso e Tartuci (2013) realizaram uma análise sobre o planejamento do funcionamento das SRM a partir de relatos obtidos em encontros de grupos focais com a participação de 17 professoras no ano de 2011 e 13 no ano de 2012, todas atuantes em SRM. Segundo as participantes havia pouco tempo para que as mesmas desempenhassem todas as funções que lhes eram delegadas, evidenciando-se o foco no atendimento centrado nas atividades com o aluno, inviabilizando o trabalho colaborativo, pela falta de condições encontradas. Isto se agravava devido ao grande número de alunos que cada professora atendia (com diversas deficiências e etapas de ensino variadas). Algumas estratégias utilizadas eram os atendimentos em grupos e tutoria de colegas, além de atendimentos particulares. Concluiu-se que, embora não fosse propiciada ao professor toda a instrumentalização de que necessitasse para alcançar os objetivos do AEE, devido às situações de trabalho enfrentadas pelo mesmo, pode-se perceber que estes vinham buscando promover esta escolarização na classe comum nas instituições de ensino.

Segundo Mendes (2011), as SRM tornaram-se um serviço de educação especial de tamanho único, diferindo de outros países que mantêm várias opções de serviços para se adequar as necessidades dos alunos. Para Mendes e Malheiro (2012), embora exista um consenso de que todas as crianças tenham o direito de ter acesso a uma

escolarização em classes comuns, tornar o exercício deste direito algo obrigatório de forma compulsória é algo controverso por não haver:

“...evidências inequívocas de que todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se beneficiariam deste tipo de provisão. Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p.361).

Segundo Baptista (2011), as SRM estão envoltas nas dimensões que podem ser dadas à palavra 'multifuncional', já que esta pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede, ou seja, esta multi-função, pode e deve se referir também ao acompanhamento do que ocorre na sala de aula comum, na organização dos espaços, na participação de projetos específicos, na assessoria aos demais professores, além do contato com familiares e demais profissionais que trabalham com o aluno. Para o autor, para que seja feita esta leitura da dimensão multifuncional, ela deve deixar de ser vista como um espaço físico para se tornar um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado.

Este educador especializado, segundo o decreto nº6571 de 2008, deve ter como base da sua formação, seja ela inicial e/ou continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos desta área, para poder atuar na educação especial (BRASIL, 2008).

Com relação a isto, o Brasil assumiu, ao longo do tempo, diferentes atuações nos diversos estados brasileiros, em que alguns priorizaram os estudos adicionais para professores do ensino comum do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *latu sensu* e outros ainda na formação específica em nível superior (MENDES, 2006). Baptista (2011) ressalta que, considerando as potencialidades de formação e dos quadros existentes nos diferentes estados brasileiros, as formações específicas serão bastante diversificadas.

Segundo Michels (2011), a formação destes profissionais ganhou destaque a partir de 2001, com a aprovação da Resolução 02/ 2001, que apresenta dois tipos distintos de professores para trabalharem com alunos “portadores de necessidades

educacionais especiais”: os capacitados e os especializados. Sendo considerados “capacitados” aqueles que atuam em classes comuns com alunos PAEE e que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial (BRASIL, 2001). Os professores especializados em educação especial são considerados aqueles formados em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas. O professor especializado também poderá ser formado em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura (BRASIL, 2001).

O desafio para estes profissionais abrange, além de sua formação, sua prática que envolverá atender crianças com diferentes necessidades especiais, em um período de uma a duas horas no contraturno. Sabe-se que a qualificação docente é um ponto fundamental para a efetivação da política que visa o processo de escolarização de pessoas PAEE em escolas comuns, chamada de política de inclusão, pois este docente terá papel ativo e realizará intervenções diretas junto a estes alunos e necessita, portanto, de formação adequada para atender de forma significativa promovendo o desenvolvimento e a inclusão deste alunado (PRETTI; DIAS, 2013).

Quanto à ação destes profissionais, percebe-se que permanece centralizado nas técnicas e recursos especializados presentes. Desta forma, até mesmo as ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica e sim à utilização de recursos específicos, o que ressalta a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados a cada deficiência (MICHELS, 2011).

Para Milanesi e Mendes (2013), desde o processo de avaliação, passando pela organização do trabalho pedagógico, tudo parece ficar sob a responsabilidade do professor de SRM, ou seja, o aluno continua sem ser de 'responsabilidade da escola' ficando a cargo da Educação Especial apenas, principalmente ao considerarmos todas as funções delegadas a estes, sendo elas: (a) elaborar e executar o plano de AEE do aluno identificando suas habilidades e necessidades educacionais específicas; (b) definir e organizar estratégias pedagógicas; (c) programar e avaliar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE (na sala comum e nos demais ambientes escolares); (d) produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis considerando as necessidades de cada aluno; (e) estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola visando a disponibilização dos recursos e serviços; (f) orientar os demais professores e

as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação e (g) desenvolver atividades próprias do AEE como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos surdos, ensino do sistema Braille e mobilidade para alunos cegos, enriquecimento curricular para os superdotados, etc.(BRASIL, 2010).

Para as autoras:

"A escola pouco muda e a SRM, ao mesmo tempo em que é o lócus onde se circunscreve a escolarização desses alunos, serve para evitar mudanças na escola. Na SRM, o aluno vai aprender, mas o professor tem total autonomia sobre o que e como fazer, além de não precisar prestar contas sobre o desenvolvimento do aluno." (MILANESI, MENDES, 2013, p.3340).

Na prática do dia a dia destes professores percebe-se um distanciamento entre a prática possível de ser realizada no contexto real da escola e os dispositivos legais. Ademais, segundo estudo realizado por Paiva, Severino, Silva e Pletsch (2013), a implementação das SRM com recursos materiais/tecnológicos, não garantem por si só a efetivação do processo de escolarização em escolas comuns de crianças PAEE, sendo necessário garantir condições de trabalho e formação continuada para o professor. Esta formação continuada deve, segundo os autores, levar o docente a debruçar-se sobre os saberes teóricos que o auxiliem para uma reflexão crítica do sistema educacional atual de forma articulada com os processos de ensino e aprendizagem.

Em pesquisa realizada por Kelman, Venturini, Santos, Morais e Rodrigues (2013) percebeu-se que os professores, ao ingressarem na educação especial, não apresentavam formação e/ou experiência na área e assim foram buscar conhecimentos acadêmicos, por meio da formação continuada. Segundo os autores,

"...isto pode ser tanto vantajoso quanto desvantajoso. Desvantajoso porque uma formação acadêmica adequada deve ser, sempre, priorizada, a qualquer profissional, especialmente àqueles que lidam diretamente com a população. Vantajoso porque, por outro lado, desmistifica-se um pouco a ideia de que inclusão tem a ver com uma superespecialização e imensa experiência. Argumentamos que antes da técnica, para que se promova a inclusão em educação, é preciso ter, acima de tudo, uma postura ética para com a alteridade. Estes professores construíram seus conhecimentos na prática, (a despeito de não terem tido formação suficiente, segundo suas próprias percepções), porque assumiram esta postura ética e não se dobraram ao medo e à insegurança de encarar o desconhecido"(KELMAN, VENTURINI, SANTOS, MORAIS, RODRIGUES; 2013, p.2537)

Para Duek e Martins (2011), mais do que a dicotomia da formação generalista/especialista, há a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo e de conhecimento dos professores, que promova práticas que superem o paradigma da exclusão, se é que isso será possível. A formação inicial se projeta para além de um saber específico e, de modo geral, precisa do professor formado para responder, em parte, às demandas escolares, independentemente do público que atenderá, pois a inclusão escolar, resguardados seus princípios e políticas, faz-se amplamente falando, na relação entre o professor e o aluno, pela via de mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem.

Fica estabelecido, também, que tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça, esta formação mais específica deva aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino comum, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial também, que para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a organização do atendimento especializado deve ser planejada pensando nas peculiaridades de cada aluno, que mesmo possuindo deficiências semelhantes podem apresentar formas distintas de aprendizagem (ROPOLI, 2010). Mesmo que, ao pensarmos nesse serviço de apoio, fica difícil entender como poderá um único profissional ser capaz de trabalhar com diferentes necessidades educativas e diversos níveis de escolaridade (CARDOSO; TARTUCI, 2013).

Para Cardoso e Tartuci (2013), a carga horária de trabalho remunerada do professor de SRM não propicia que ele desenvolva suas atribuições, que envolvem muitas ações, e que aparentam ser pouco possível de serem realizadas apenas por um profissional. O que se percebe é que esse professor acaba por assumir o papel de uma modalidade de educação, que é a educação especial.

Buscando investigar quais os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do MEC para professores da educação especial, Borowski (2011) analisou os documentos que compõem o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado que foi lançado no ano de 2007, produzidos

pela Secretaria de Educação Especial, em parceria com a Secretaria de educação à distância, integrantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. A análise destes documentos mostrou que os materiais utilizados neste curso, que é uma das principais estratégias para preparar professores para este atendimento, não se centram em uma linha teórica, apenas seguem o que é proposto ao AEE.

Ao longo da análise do material verificou-se uma forte presença do aspecto médico da deficiência e de sua importância, enquanto estas eram embasadas com conteúdos pedagógicos. Também se destacou a teoria construtivista para a aprendizagem, evidenciando aspectos como ‘aprender a aprender’ e ‘individualização da aprendizagem’. Concluiu-se que esta forma de formação de professores, que se propõe a apresentar novos referenciais pedagógicos da inclusão ainda se fundamenta em concepções antigas sobre a educação destes indivíduos e das deficiências (BOROWSKI, 2011).

Como pode-se notar, cabe ao professor designado a trabalhar nas SRM diversas funções das mais variadas naturezas, e ao se observar qual a formação necessária para estes, nota-se algo bem vago e ao mesmo tempo bastante exigente, pois além de poder ter uma formação um tanto quanto básica em educação especial, é exigido a este que atue nas mais variadas áreas de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Uma das funções do professor do AEE é a de manter um relacionamento com a família do alunado em atendimento. Em se tratando da educação infantil, a relação família-escola deve ser enfatizada, uma vez que vários estudos apontam para benefícios desenvolvimentais e familiares quando existe uma relação de confiança entre esses dois ambientes (PAMPLIN, 2011; CHRISTOVAM; CIA, 2013).

### **1.3. O envolvimento familiar no Atendimento Educacional Especializado**

O nascimento de um filho pode trazer diversos impasses às relações familiares, e tais dificuldades podem aumentar caso a família não receba o apoio necessário para reconhecer que seu filho é um sujeito com diversas possibilidades, fato que pode ser propício a facilitar seu processo de escolarização na escola comum (FETTBACK; BALDI, 2013).

Tal apoio e a forma como os pais e professores passam a pensar a educação das crianças PAEE, suas expectativas e necessidades em relação à vida escolar destes

indivíduos podem afetar a maneira com que a interação entre ela, o indivíduo e a escola virá a ocorrer (FETTBACK; BALDI, 2013).

Além da importância de que as famílias reconheçam a influência que tem sobre seus filhos, cabe aos educadores se preocuparem em criar formas e parcerias para promover o desenvolvimento familiar no sentido de torná-los agentes ativos no processo de escolarização de crianças PAEE na rede comum de ensino (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

Esta parceria como forma de colaboração, pode ser extremamente benéfica para as crianças, principalmente quando esta ocorrer de maneira positiva entre escola e família (SOUSA, 1998). Percebe-se o benefício deste relacionamento, principalmente, ao considerar que os professores podem apontar aos pais estratégias de aprendizagem das quais o filho faz uso no ambiente escolar, bem como os pais, que podem dar indicativos aos professores sobre o comportamento dos filhos em casa e suas preferências, auxiliando, assim, em sala de aula. Deve-se considerar cada família como sendo única, avaliar suas situações particulares e por meio de diálogos conseguir transmitir, com uma visão realista, os avanços alcançados pelas crianças, independente de serem maiores ou menores (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Este apoio mútuo auxilia na busca pelo fim das relações entre família-escola que se pautam apenas em uma relação de poder baseada no conhecimento, ajudando na orientação das famílias que, muitas vezes, se movimentam em busca de atendimentos e serviços diferentes para seus filhos, mesmo sem ter muita noção do que estão fazendo (ARANHA, 2006).

Estes familiares devem passar a integrar a educação de seus filhos, oferecendo apoio e compartilhando as decisões tomadas no cotidiano dos mesmos. Sendo necessário que a escola tenha a mesma postura e permita que os familiares se tornem parte efetiva da comunidade escolar, participando de reuniões periódicas em que se possa discutir sobre as mudanças e adaptações realizadas no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2010).

A participação ativa da família, informando sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações sobre o que o aluno já possui, afetará também o conteúdo das atividades, que passarão a ser mais significativas para o aluno, já que o professor deverá considerar o princípio da aprendizagem significativa, por meio de atividades que partam de experiências positivas para estes, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos (BRASIL, 2006). Para Manzini (2011),

esta troca de informações reflete diretamente durante o AEE, sendo um de seus pontos cruciais, principalmente pela relação que estes mantêm com seus filhos, possuindo um alto grau de conhecimento. Abaixo seguem estudos que focaram a relação família-escola de crianças PAEE.

Bazon e Masini (2011) destacam que ainda hoje é possível observar diversas queixas acerca do afastamento dos familiares dos ambientes escolares, entretanto, gera-se uma contradição na relação, já que a proximidade dos familiares muitas vezes é desejada para delegar funções e responsabilidades e não para promover um trabalho interdependente. Neste sentido, tais autores realizaram um estudo cujo objetivo foi o de identificar a interface entre o processo de escolarização nas classes comuns de crianças com deficiência visual e sua relação familiar e investigar as manifestações da influência do processo de escolarização na classe comum na relação familiar e a desta no processo. Participaram quatro famílias que possuíam, dentre seus membros, pelo menos uma criança com deficiência visual, com idade variando entre oito e 10 anos e famílias com pelo menos um filho sem deficiência. Foram informantes, também, cinco professores da rede comum e uma coordenadora de instituição especializada, sendo realizadas entrevistas e aplicação de questionário com os mesmos. Foi possível notar que, embora as famílias negassem que a inclusão tivesse algum efeito na dinâmica familiar, esta ocorria na medida em que, ao transferir a função de adaptar as atividades para a família, a mesma acabava não realizando-as. Percebeu-se uma falta de diálogo entre todos os envolvidos, tornando o "ir à escola" uma atividade estressante. Foi possível notar, também, que todas as famílias estavam envolvidas na educação das crianças, fato considerado como importante pelos professores como possível 'potencializador' do processo de escolarização na escola comum. Concluiu-se que esta interface escola-família é importante para a inclusão, principalmente pelo desenvolvimento da criança em questão e que esta relação influenciava positiva ou negativamente a abertura das famílias aos ambientes e processos educacionais.

Buscando analisar as relações entre professores, pais, crianças e adolescentes e a importância do AEE e demais serviços para atender às necessidades específicas dos indivíduos PAEE, Fettback e Baldin (2013) realizaram um estudo em três escolas da rede pública municipal de Joinville que reuniam um maior número de crianças com deficiência matriculadas. Foram participantes 84 pessoas, dentre elas: crianças e adolescentes com deficiências e transtorno global do desenvolvimento; professores do ensino comum e do AEE; auxiliares de educadores monitores que trabalhavam com as

crianças e adolescentes dependentes nas atividades de vida diária e membros da família. Para a coleta de dados, as crianças e os adolescentes foram observados em suas atividades nas escolas, e os professores em suas atuações com estes indivíduos. Com os demais participantes foram aplicados questionários. Os resultados mostraram que todas estas relações estabelecidas, dentre os diferentes sujeitos de pesquisa, geraram trocas de experiência consideradas construtivas e necessárias para o aprofundamento e melhora de desempenho de suas funções. Os professores demonstraram ter dificuldade com relação à escolarização na classe comum de estudantes que compunham o PAEE. Percebeu-se, também, que estes mesmos professores acabavam por responsabilizar os pais pela melhora do quadro clínico, ou não, da criança. Quanto à relação dos professores do ensino comum com as famílias, esta foi considerada boa pelos pais. Os familiares demonstraram-se de certa forma confusos no que diz respeito ao entendimento que tem sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Foi possível constatar que as opiniões dos pais e professores sobre a interação no cotidiano escolar ainda divergiam, como, por exemplo, nas contradições existentes nas falas dos professores e das famílias referente ao papel que cada um ocupa nesse processo quanto ao conhecimento acerca do AEE e a falta de clareza sobre o sentido e o conceito de educação inclusiva. Percebeu-se o desconhecimento dos pais acerca dos benefícios do AEE e que a presença de um auxiliar de educador ou segundo professor, a participação efetiva no AEE e o contato diário dos profissionais entre si e com a família são imprescindíveis no desenvolvimento de um trabalho mais integrado entre família e escola.

Com o objetivo de identificar quais os comportamentos dos pais que auxiliavam os filhos na escola, Millan, Borges e Cia (2013) realizaram um estudo com 34 professores pré-escolares que já haviam lecionado para crianças PAEE por meio de entrevistas de grupo focal. Foi identificado que, para os professores, os pais colaboravam com o desenvolvimento de seus filhos quando auxiliavam na realização de atividades com o filho, tais como acompanhar suas atividades escolares, além de oferecer modelo e ter práticas parentais positivas. Os comportamentos dos pais que auxiliavam os filhos na escola eram os de realizar atividades no contexto escolar, além de realizar atividades no contexto familiar. Concluiu-se que os professores consideravam que as interações dos pais no ambiente escolar, junto aos professores, contribuíam de maneira positiva para o desenvolvimento escolar dos sujeitos.

O estudo de Carlos e Cia (2013) que teve por objetivo o de investigar a opinião de professores pré-escolares sobre família, família de crianças PAEE e a relação família-escola, foi realizado com 21 professores que atuavam em pré-escolas da rede municipal de ensino. Os participantes informaram que, para eles, pais que demonstraram ter um conhecimento aprofundado sobre as necessidades dos filhos, além de participarem mais ativamente nas escolas dos filhos, davam mais chances de que o processo de escolarização na escola comum ocorresse de maneira mais efetiva. Os mesmos professores acreditavam que a relação família-escola traz inúmeros benefícios às crianças, além de promover a maior obtenção de informações a respeito dos alunos que podem colaborar para um bom trabalho pedagógico. Além de acreditar que sua função era a de reportar os comportamentos das crianças e manter um diálogo contínuo com os pais.

Em um estudo visando verificar a opinião de professores pré-escolares de crianças PAEE sobre a relação família-escola, quais comportamentos poderiam auxiliar os pais e as estratégias para aproximar os pais da escola, por meio de aplicação de questionários com 20 professores pré-escolares, Borges (2013) obteve resultados que evidenciavam que para os professores, uma boa relação entre família-escola significava conseguir manter um diálogo com os pais, dar continuidade aos trabalhos da escola em casa, além de uma participação contínua e mais efetiva na escola. Para eles, situações em que sua ajuda seria importante para os pais, envolviam o fornecimento de informações a respeito do desenvolvimento da criança, além de orientações mais diretas sobre o AEE, por exemplo. A grande maioria acreditava que a escola já fazia o necessário para aproximar os pais da escola.

A partir dos estudos elencados acima, acredita-se que o professor, ao atuar junto a este alunado, deve considerar a participação da família, que possui informações que podem não ser observadas em sala de aula e que auxiliem no desenvolvimento de atividades que sejam mais significativas e que façam mais sentido para os alunos, além de ter mais possibilidades de que as atividades tenham continuidade no ambiente familiar, favorecendo o desenvolvimento da criança.

Este estudo pauta-se, portanto, na: (a) importância do AEE, principalmente relacionado à faixa etária atendida pela educação infantil, que, segundo Baptista (2011) constitui um ponto de necessário investimento pela escassez de serviços e pela importância dos apoios em momento inicial da vida e da escolarização das crianças PAEE; (b) a recente implementação deste serviço, assegurado por meio da Nota técnica

nº 11 de 2010 (BRASIL, 2010) e (c) o pouco número de pesquisas que envolvam mais de uma dimensão e/ou que não se foquem apenas em alunos com deficiência pré-determinada com a utilização de meios mistos de obtenção de dados, aliando a entrevista com a observação (SILVEIRA, ENUMO; ROSA, 2012).

Partindo-se do pressuposto de que o processo de escolarização na escola comum de crianças PAEE é proposta em constante modificação e que as diretrizes referentes ao AEE apontam que este deva ocorrer preferencialmente nas SRM, o objetivo geral deste estudo foi: descrever e analisar como ocorre o atendimento educacional especializado e a participação dos pais e professores do ensino comum sobre esse processo. Os objetivos específicos foram: (a) Descrever e analisar as atividades desenvolvidas pelos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais na pré-escola; (b) Analisar a opinião dos professores da classe comum sobre o atendimento educacional especializado que o aluno recebe e sua realidade com este aluno em sala de aula; (c) descrever e analisar a opinião dos pais dos pré-escolares atendidos nas SRM a respeito da vida escolar de seus filhos no que tange aos atendimentos recebidos e a classe comum e (d) descrever e analisar a opinião das professoras de SRM com relação ao seu trabalho nas SRM e junto aos pais e professores da classe comum.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

#### **Critérios e procedimentos para constituição da amostra**

A seleção da amostra de participantes foi iniciada pela busca por professores que atuassem em SRM, que oferecessem seu atendimento para alunos em idade pré-escolar e que aceitassem participar da pesquisa, permitindo que seus atendimentos fossem observados pela pesquisadora. Após a pesquisadora realizar um contato telefônico com todos os professores de SRM pré-escolares do município alvo, dois deles demonstraram interesse e aceitaram participar da pesquisa.

Estes professores de SRM indicaram para a pesquisadora o nome de três alunos que estivessem em idade pré-escolar, apresentassem alguma deficiência/TGD/Altas habilidades ou atraso no desenvolvimento e que recebessem o atendimento educacional especializado na SRM onde atuavam.

A partir da seleção destes participantes foi realizado o contato com os pais ou responsáveis que aceitaram participar da pesquisa e que tinham disponibilidade para participar da mesma, além de serem os responsáveis por levar e buscar a criança no atendimento. Estes pais ou responsáveis informaram à pesquisadora a escola em que seus filhos frequentavam a classe comum e o nome de suas respectivas professoras. Dessa forma, o presente estudo teve, ao todo, 20 participantes, sendo estes:

#### **Professores de Salas de Recursos Multifuncionais**

Participaram deste estudo duas professoras atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na educação infantil (A. e B.). Ambas professoras eram formadas em pedagogia, com habilitação em Deficiência Mental e atuavam como professoras há 11 e cinco anos, respectivamente. A professora A. atuava há 2 anos nas SRM e a professora B. há três anos, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1. Dados sociodemográficos das professoras de SRM

<b>Participante</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação como professoras</b>	<b>Tempo de atuação nas SRM</b>	<b>Alunos PAEE para o qual lecionavam</b>
A	Pedagogia com habilitação em deficiência mental	11 anos	2 anos	A1, A2 e A3
B	Pedagogia com habilitação em deficiência mental	5 anos	3 anos	B4, B5 e B6

Ambas as professoras entrevistadas haviam frequentado diversos cursos de formação para atuarem na área de educação especial. Uma das professoras afirmou ter cursado, dentre vários outros, a formação concedida pelo Ministério da Educação (MEC) para a atuação nas SRM cerca de cinco vezes, duas vezes ofertado pela prefeitura e uma vez para atuar nas SRM do Estado. A segunda entrevistada citou a brinquedoteca para todos, participação em grupo de estudos, Libras, Braille, dentre outros.

As participantes informaram que atendiam, em média, 10 alunos cada, sendo incluído nestes, os alunos atendidos diretamente nas SRM e aqueles contemplados pelo ensino colaborativo. Quando ao PAEE ao qual se enquadravam, a participante A. informou que dentre seus alunos havia aqueles com deficiência intelectual, deficiência física e deficiência visual. A participante B. possuía um aluno com suspeita de hidrocefalia e os demais com atraso no desenvolvimento.

### **Pais de alunos atendidos nas SRM**

Participaram, também, seis pais de alunos que recebiam atendimento nas SRM pré-escolares ministradas pelas professoras de SRM entrevistadas. Destes pais, cinco eram mães e um era pai adotivo e as idades variaram entre 23 e 46 anos. Destes, quatro haviam concluído o ensino médio, um não havia concluído e um possuía ensino fundamental incompleto, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2. Dados sociodemográficos dos pais

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Nível de formação</b>	<b>Parentesco com a criança PAEE</b>	<b>Criança PAEE</b>
P1	30 anos	Ensino médio completo	Mãe	A1
P2	27 anos	Ensino fundamental incompleto	Mãe	A2
P3	46 anos	Ensino médio completo	Pai adotivo	A3
P4	30 anos	Ensino médio completo	Mãe	B4
P5	23 anos	Ensino médio incompleto	Mãe	B5
P6	30 anos	Ensino médio completo	Mãe	B6

### **Professores da classe comum**

Foram participantes da pesquisa, seis professoras que atuavam em classes comuns junto aos alunos atendidos nas SRM, sendo que uma professora atuava na mesma escola que o aluno recebia AEE na SRM. As idades das participantes variaram entre 33 anos e 51 anos, e o tempo de atuação das mesmas variou entre sete e 26 anos. Todas as participantes haviam concluído o ensino superior, sendo que todas haviam cursado pedagogia ou magistério e, em alguns casos, ambos. Quatro delas também

possuíam mais de uma graduação, além de cursos de especialização. O Quadro 3 mostra os dados sociodemográficos das professoras da classe comum.

Quadro 3. Dados sociodemográficos das professoras das classes comuns

Participante	Idade	Formação	Tempo de atuação	Aluno PAEE	Atuavam na mesma escola onde se encontrava a SRM	Formação complementar em educação especial
PC1	44 anos	Magistério, pedagogia, história e especialização em Educação Infantil	23 anos	A1	Não	Encontros de formação ofertados pela prefeitura
PC2	42 anos	Letras, pedagogia, especialização em Educação Infantil, Educação Ambiental e Linguística.	23 anos	A2	Não	Curso de autismo na APAE
PC3	45 anos	Magistério, Educação física, pedagogia e especialização em psicopedagogia e educação ambiental	20 anos	A3	Não	Encontros de formação ofertados pela prefeitura
PC4	33 anos	Pedagogia e mestrado em Educação	7 anos	B4	Sim	Nunca participou de cursos na área.
PC5	47 anos	Magistério e Letras	26 anos	B5	Não	Encontros de formação ofertados pela prefeitura
PC6	51 anos	Pedagogia e Magistério	20 anos	B6	Não	Curso de 30h sobre Síndrome de Down

### Alunos atendidos nas SRM

Foram alvos de observação seis alunos, com idades entre 10 meses e seis anos, que recebiam atendimento educacional especializado (AEE), em SRM pré-escolares, sendo que três deles frequentavam o atendimento junto à professora A e três junto à B. Destes alunos, apenas um possuía uma deficiência diagnosticada, sendo a paralisia cerebral, os demais eram enquadrados como atraso no desenvolvimento. O Quadro 4 mostra os dados dos alunos atendidos nas SRM.

Quadro 4. Dados dos alunos atendidos nas SRM

Participante	Necessidade	Idade	Sexo	Professora de SRM	Professora da classe comum
A1	Atraso no desenvolvimento (dificuldades de fala e compreensão)	5 anos	Masculino	A.	PC1
A2	Atraso no desenvolvimento (problemas de comportamento, atraso na linguagem e atraso cognitivo)	5 anos	Feminino	A.	PC2
A3	Deficiência intelectual e Paralisia cerebral	4 anos	Masculino	A.	PC3
B4	Atraso no desenvolvimento	10 meses	Feminino	B.	PC4
B5	Atraso no desenvolvimento	6 anos	Masculino	B.	PC5
B6	Atraso no desenvolvimento (dificuldades motoras em suas mãos e pernas causadas por um Acidente Vascular Cerebral)	4 anos	Feminino	B.	PC6

## 2.2. Aspectos Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (CAEE: 16042513.2.0000.5504). Todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1), além de informações sobre os objetivos da pesquisa e lhes foi assegurado o anonimato com relação à sua participação.

## 2.3. Local de coleta de dados

A coleta de dados junto aos participantes ocorreu em quatro pré-escolas e uma creche, sendo todas municipais. Tais pré-escolas estavam localizadas em um município com cerca de 230 mil habitantes no interior do estado de São Paulo.

As entrevistas junto às professoras das SRM ocorreram nas próprias salas em que eram realizados os atendimentos, em horários disponibilizados pelas mesmas. As entrevistas junto aos pais foram realizadas em salas de aula, que se encontravam vazias, dentro das próprias pré-escolas, disponibilizadas pelas diretoras para a realização das mesmas. As entrevistas com as professoras das classes comuns foram feitas nas pré-escolas em que atuavam, no momento em que seus alunos se encontravam na aula de educação física.

Por fim, as observações foram realizadas nas próprias SRM em situação normal de atendimento. Estas SRM eram compostas por:

SRM da professora A: era uma sala de aula grande e arejada, possuía uma mesa redonda para adultos e uma mesa quadrada para crianças, cada uma com quatro cadeiras. Havia dois computadores em escrivaninhas, dois armários, uma lousa grande e uma área para os brinquedos com duas prateleiras.

SRM da professora B: era uma sala pequena e estreita e com pouca passagem de ar. Nela havia a mesa da professora e uma mesa redonda para adultos, mas que era utilizada com as crianças, com três cadeiras. Havia um computador em uma escrivaninha, uma estante com jogos e três prateleiras, alocadas acima da escrivaninha, com alguns brinquedos.

#### **2.4. Medidas avaliativas**

Foram utilizados três roteiros de entrevistas e um protocolo de observação. Os instrumentos passaram por teste piloto, sendo aplicados a uma população semelhante aos participantes pretendidos, com objetivo de adequá-los a população alvo e de treinar a sua aplicação.

**Roteiro de entrevista para os Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (Anexo 1).** Elaborado com base em instrumentos já existentes (FONTES, 2009; SAN'TANA, 2005) e pela pesquisadora, teve por objetivo verificar a atuação do professor da SRM, sendo composto por 28 questões, divididas em quatro partes: (a) caracterização dos professores de SRM; (b) o aluno público alvo da educação especial e o atendimento educacional especializado; (c) trabalho com os professores da classe comum e (d) trabalho com os pais.

**Roteiro de entrevista para os Professores das classes comuns (Anexo 2).** Elaborado com base em instrumentos já existentes (FONTES, 2009; SAN'TANA, 2005), teve por objetivo verificar a atuação do professor da classe comum junto ao aluno PAEE e suas concepções acerca do AEE, sendo composto por 22 questões, divididas em três partes: (a) caracterização dos professores; (b) o aluno público alvo da educação especial e a sala de aula e (c) considerações sobre o professor da sala de recursos multifuncionais.

**Roteiro de entrevista para os Pais (Anexo 3).** Elaborado com base em instrumentos já existentes (RODRIGUES, 2012), teve por objetivo verificar o conhecimento dos pais sobre a escolarização de seus filhos, o trabalho desenvolvido na sala comum e nas SRM, bem como suas concepções e expectativas com relação a este atendimento, sendo composto por 19 questões, divididas em três partes: (a) caracterização dos pais; (b) o

aluno público alvo da educação especial e a escola e (c) considerações sobre os professores.

**Protocolo de observação (Anexo 4):** Foi utilizado um protocolo de observação, construído para essa pesquisa, a fim de analisar a organização e quais as atividades desenvolvidas com os alunos nas SRM. O protocolo de observação está dividido nas seguintes categorias: atividade, horário de início e término, objetivo, atividade em grupo ou individual, recursos utilizados, descrição da atividade, avaliação realizada, forma de registro e informação dada aos pais.

## 2.5. Procedimento de coleta de dados

Antes do início da coleta de dados foi realizado um contato com a secretaria de educação do município alvo para autorização da pesquisa nas pré-escolas municipais. Após a obtenção desta autorização, a pesquisadora entrou em contato com os diretores das pré-escolas e fez o convite para participação da pesquisa diretamente para os professores de SRM.

A partir do aceite de duas participantes foram realizadas as entrevistas com as mesmas, com duração aproximada de 90 minutos para cada, totalizando 180 minutos registradas com o uso de um gravador. As próprias professoras de SRM indicaram três alunos alvo cada, que se enquadravam nos pré-requisitos desejados. A partir desta definição foram estabelecidos contatos, antes de cada atendimento, com os pais destes alunos que aceitaram participar e responderam à entrevista, enquanto seus filhos recebiam o AEE, em uma sala separada. Estas entrevistas também foram gravadas e tiveram duração média de 25 minutos cada, totalizando 150 minutos.

Os pais informaram as escolas de origem de seus filhos e o nome de suas professoras da classe comum, assim a pesquisadora entrou em contato com as mesmas via telefone e agendou as entrevistas, realizadas no próprio ambiente escolar. As entrevistas foram gravadas e tiveram duração média de 60 minutos, totalizando 360 minutos.

Após a realização de todas as entrevistas foi dado início às observações, que ocorreram dentro das SRM nos horários habituais de atendimento aos alunos. As observações da professora A e B ocorreram concomitantemente sendo que as observações de A. foram feitas no período da tarde, de terça e quinta-feira, já as observações de B. ocorreram no período da manhã, de segunda e quarta-feira. Estas

observações foram seguidas, ou seja, ocorriam toda semana e tiveram uma duração total de quatro meses, pois os alunos alvos faltavam dos atendimentos com alta frequência.

A pesquisadora iniciava sua sessão de observação a partir do momento que o aluno chegava para o atendimento e terminava após o mesmo ser entregue ao seu responsável. Para cada sessão de observação eram utilizados protocolos de observação, sendo um protocolo para cada atividade realizada naquele dia.

Este protocolo era utilizado como guia para a observação de cada atividade, focando-se no tempo de duração, objetivo proposto pela professora, verificar se a mesma era realizada em grupo ou de maneira individual, quais os recursos utilizados, qual o papel da professora durante a atividade, quais avaliações haviam sido realizadas, forma de registro, descrição do desenvolvimento da atividade e, por fim, eram feitas anotações relatando se, ao final do atendimento, havia sido dada alguma orientação aos pais.

Ao todo foram realizadas sete sessões de observações por aluno, com duração de 60 minutos cada, ou seja, sete horas de observação por aluno, totalizando 42 horas de observação.

## **2.6. Procedimento de análise de dados**

Os dados qualitativos obtidos nesta pesquisa foram analisados utilizando-se o método de Estudos de caso. O estudo de caso é indicado quando se pretende compreender um conjunto de fenômenos. Esta forma de estudo tem como algumas de suas características coletar os dados por diferentes meios, observar o fenômeno em sua situação natural e nele não são utilizados controles experimentais (YIN, 1989; LUDKE; ANDRE, 1986).

Para Oliveira (2011), o estudo de caso é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto em que ocorre naturalmente. Para Ludke e André (1986), os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema.

Para organização dos dados, as informações obtidas por meio de entrevistas com os pais, professores da classe comum e professores das salas de recursos multifuncionais foram agrupadas, tendo como base as categorias previamente elaboradas dentro do próprio roteiro de entrevista de cada instrumento. Os dados

obtidos por meio de observação foram agrupados utilizando categorias previamente estabelecidas, com base no protocolo de observação.

### **3. Resultados e Discussão**

Os resultados serão apresentados em duas partes, sendo a primeira referente aos estudos de caso dos alunos que frequentavam o AEE nas SRM da professora A. e a segunda parte os resultados referentes aos estudos de caso dos alunos que frequentavam o AEE nas SRM da professora B.

Os dados referentes aos estudos de caso foram coletados por meio das observações dos atendimentos realizados com cada um dos seis alunos sendo complementados por meio de informações obtidas pelas entrevistas realizadas com os pais, professores da classe comum e professores das SRM. Cada estudo de caso será apresentado considerando os seguintes aspectos: (a) caracterização do aluno; (b) objetivos dos atendimentos; (c) frequência e duração dos atendimentos; (d) materiais utilizados nos atendimentos; (e) troca de informações entre pais e professora do AEE; (f) desenvolvimento de atividades nos atendimentos e (g) interface com a escola comum.

A discussão dos dados apresentados será dividida em três partes: (a) discussão dos estudos de caso - alunos da professora A.; (b) discussão dos estudos de caso - alunos da professora B e (c) discussão geral dos dados.

#### **3.1. Estudos de caso - alunos da professora A**

A participante A. atendia 10 alunos, estando inclusos nestes aqueles que recebiam o atendimento educacional especializado nas SRM e os contemplados pelo ensino colaborativo. Dentre estes alunos havia aqueles com deficiência intelectual, deficiência física e atraso no desenvolvimento.

##### **Estudo de caso A1**

###### *(a) Caracterização do aluno*

O aluno A1 tinha cinco anos de idade durante o período de observação e, segundo a professora A, apresentava dificuldades de fala (fala não compreensível) e problemas de compreensão e entendimento do que lhe era solicitado. O aluno também apresentava certa disparidade com relação aos pares da mesma idade, não reconhecendo cores e tendo dificuldades em executar tarefas que exigiam coordenação motora fina. Era uma criança tímida com dificuldades para se expressar, sempre realizava o que lhe era pedido e mostrava grande entusiasmo em brincadeiras e jogos.

Por meio das observações, o que se notou foi que A1 demonstrava muita ansiedade em se expressar, sendo interativo dentro de suas condições e, embora fosse difícil compreender o que dizia, sempre tentava relatar para a professora histórias e acontecimentos de seu dia a dia.

*(b) Objetivos dos atendimentos*

O AEE deste aluno tinha como objetivos, segundo a professora A., o de promover a fala, melhoria da coordenação motora fina, especificamente o movimento de pinça e atividades que exigissem este movimento, como pintura e recorte. Foram ressaltados, também, a necessidade de melhorar o nível de atenção do aluno, além da memória e autoestima do mesmo que, segundo a professora, se esquivava das situações de convívio.

Para a mãe do aluno em questão, o objetivo deste atendimento se resumiria à promover o desenvolvimento da criança, estimulando sua fala. Ressaltou que com os atendimentos já era possível observar que o aluno estava falando mais.

*(c) Frequência e duração dos atendimentos*

A frequência dos atendimentos era de uma vez por semana, com duração prevista de 60 minutos cada. Destes, cerca de 40 minutos eram destinados à realização de atividades e os demais eram divididos entre conversa inicial junto ao aluno e momento de brincadeira livre ao final.

Embora estes 60 minutos fossem destinados ao atendimento, poucas vezes o horário total foi concretizado, pois A1 dificilmente comparecia ao atendimento no horário combinado e a professora também costumava dispensá-lo mais cedo, ou porque a mãe do aluno o aguardava do lado de fora da sala de aula, ou para deixá-lo em momentos de brincadeira livre por mais tempo.

*(d) Materiais utilizados nos atendimentos*

Buscando alcançar os objetivos gerais propostos para o atendimento de A1, materiais variados com a mesma finalidade foram utilizados, com grande expressividade de materiais de alfabetização e jogos de lógica. Ressaltando o aprendizado do nome, utilizado em quase todos os atendimentos, materiais usuais como caderno e lápis foram os mais empregados. Houve grande utilização de jogos quebra-

cabeça, para os mais variados fins, englobando os principais salientados: cores e formas geométricas.

Quando questionada, a professora A. citou que com o aluno A1 buscava-se utilizar materiais que tivessem como foco a coordenação motora do aluno, com a utilização de recortes, colagem e brinquedos de montar.

Foi observada, também, a pouca presença de materiais de leitura, embora a professora acreditasse que esta era uma das dificuldades do aluno em sua sala comum, esta atividade foi realizada apenas uma vez e durante o último atendimento frequentado por A1. A Tabela 1 mostra a relação dos materiais utilizados nos atendimentos do aluno A1.

Tabela 1. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos de A1

<b>Atividades</b>	<b>Alfabetização</b>	<b>Jogos/Brincadeira</b>	<b>Computador</b>	<b>Brincadeira livre</b>
<b>Materiais</b>	Caderno de desenho, caneta lápis de cor, folha xerocada, revistas, tesoura, cola e livro "O balaio e o rato".	Quebra-cabeça do circo (12 peças), boliche infantil, quebra-cabeça esconde-esconde na floresta (30 peças), quebra-cabeça formas geométricas de EVA, jogo de formas geométricas, blocos de madeira de formas geométricas, dominó e massa de modelar.	Software "brincando com Ariê".	Caminhão de bombeiro e velotrol.

*(e) Troca de informações entre pais e professores do Atendimento Educacional Especializado*

Segundo o relato da mãe de A1, sua relação com a professora da SRM era considerada boa, sendo ressaltado pela mesma que buscavam conversar na chegada do aluno no atendimento.

Entretanto, P1 desconhecia qualquer tipo de adaptação já realizada para seu filho e justificava sua pouca interação com a professora A. devido à falta de tempo, já que, segundo ela, precisava entregar o aluno à professora rapidamente e esperar do lado de fora da sala.

Segundo A1, ela sempre buscava relatar para a mãe o que iria trabalhar com a criança, questionando-a se acreditava que isto fosse importante para seu filho, além de ouvir as informações trazidas pela mãe que eram utilizadas durante os atendimentos. Para ela, a mãe se tornava um meio de realizar uma interlocução com a escola do aluno. A. relatou também que costumava sanar todas as dúvidas levadas pela mãe, não apenas com relação ao filho, mas sobre todos os aspectos de sua vida.

Quanto às informações dadas à mãe durante os sete atendimentos observados, foram estabelecidos contatos em três deles. No quarto atendimento, a professora destinou alguns minutos do mesmo para explicar à mãe as recomendações fornecidas pela APAE após a avaliação do aluno, pois a mesma não havia compreendido o que era necessário fazer.

No sexto atendimento foi relatado o mau comportamento do aluno, que passou a se recusar a fazer o que lhe era pedido, utilizando a desculpa de que queria ir ao banheiro para fugir de situações que lhe eram desagradáveis. Tal situação teve efeito no sétimo atendimento, em que a mãe foi solicitada a permanecer na sala de aula junto à professora (porém, sem participar ou interferir em nenhuma atividade), pois o aluno se recusava a permanecer no mesmo ambiente que a professora sem chorar. A Tabela 2 mostra os conteúdos das informações dadas aos pais nos atendimentos do aluno A1.

Tabela 2. Conteúdo das informações dadas aos pais por atendimento realizado com A1

Atendimento	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
<b>Informação aos pais</b>	-	-	-	Encaminhamento realizado pela APAE ao CEMEI.	-	Aluno pedia para ir ao banheiro como forma de fugir da atividade.	Mãe permaneceu na sala junto ao aluno, pois o mesmo chorava e se recusava a ficar.

*(f) Desenvolvimento de atividades nos atendimentos*

Todas as atividades realizadas no atendimento, segundo A., eram planejadas previamente no horário reservado para o HTPC da escola, sendo que, antes de iniciar seu planejamento havia sido realizada uma avaliação pedagógica e solicitação de avaliação do aluno na APAE.

Segundo a mãe de A1, ela tinha pouco conhecimento das atividades desenvolvidas no AEE, entretanto, fez a ressalva de que o aluno havia melhorado em consequência dos atendimentos, ressaltando seus desenhos e a tentativa de falar.

Todas as atividades foram realizadas de maneira individual pelo aluno sendo que, nos poucos momentos em que foi necessário um colega para a execução de algum jogo, a professora assumiu este papel. Poucas foram às atividades que permitiram uma participação mais autônoma pelo aluno, que mostrava pouca ou nenhuma motivação, apenas seguia as ordens dadas pela professora.

Alguns aspectos que dificultavam sua participação eram devido à sua fala prejudicada e a não existência de outro método de comunicação. Tais dificuldades na

fala restringiam a conversa entre professor e aluno a uma situação em que a professora falava ou exigia que o aluno repetisse algo e o mesmo apenas emitia sons ininteligíveis, que eram aceitos pela professora como corretos.

Salientando as atividades envolvendo o nome próprio, visando capacitar o aluno para que conseguisse reconhecer seu nome e dar início à escrita do mesmo, eram utilizadas estratégias que se baseavam em fornecer o modelo escrito ao aluno e pedir que este traçasse sobre ele, aprendendo o movimento.

Trechos dos diários:

A professora escreveu o nome do aluno no caderno e disse que daria o lápis para que ele passasse por cima da letra do nome.

Apontou o nome do aluno e perguntou o que estava escrito, o aluno tentou emitir o som correspondente ao seu nome.

A professora pediu que os dois lessem as letras do nome, foi apontando, esperava que o aluno dissesse. Quando o mesmo errava, ela dizia qual era o nome correto e esperava que ele repetisse.

Solicitou que o aluno contasse a quantidade de letras presentes em seu nome. O aluno contou sozinho, emitindo alguns sons, enquanto a professora fazia o numeral com as mãos. Em seguida, fez o aluno fazer o zero e o seis com a mão e disse que tinha seis letras.

Pegou lápis de cor para o aluno e pediu que escolhesse uma cor, o aluno escolheu o vermelho e percebeu que era igual à cor de sua blusa. Na sequência, a professora perguntou o nome da cor, e recebeu como resposta sons que não foram compreendidos por ela.

Em seguida, a professora começou a enunciar as letras do nome, enquanto ele contornava as letras do nome escrito no caderno utilizando lápis de cor. A professora também pediu que o aluno escrevesse o nome abaixo do modelo e aguardou enquanto o aluno fazia, ao final o parabenizava. *-Trecho da sessão de observação número 1.*

O mesmo era feito com as letras individuais, buscando estimular a fala do aluno, em que a professora escrevia seu nome, enunciando cada letra em voz alta e solicitando que o aluno fizesse o mesmo para, no final, copiar seu nome completo, sem intervenção da professora, mas sempre com um modelo.

Trechos dos diários:

A professora perguntou se podiam escrever o nome e explicou que ela escrevia o nome e ele copiaria. Disse que primeiro iam dizer as letras do nome.

Ela apontava, aguardava um pouco para escutar a resposta do aluno e o corrigia logo em seguida dizendo a maneira correta e esperando que ele repetisse.

O aluno começou a copiar o nome e a cada letra que ele fazia a professora ia dizendo o nome do mesmo e ao final leu o nome. *- Trecho da sessão de observação número 2.*

Em determinados momentos, após o exercício desta escrita, era solicitado ao aluno que escrevesse seu nome utilizando apenas sua memória como apoio, como forma de verificar a evolução do mesmo. Ressalta-se aqui que, estas atividades, embora sempre fossem parecidas entre si, envolviam situações naturais, ou seja, eram realizadas no início do atendimento, normalmente solicitando que o aluno escrevesse o nome na folha em que a próxima atividade iria ser realizada, como qualquer outra criança faria em situação escolar.

#### Trechos dos diários:

A professora pediu que o aluno escrevesse seu nome. O aluno escolheu o lápis de cor vermelho, a professora perguntou o nome da cor e o aluno acertou. O aluno começou a copiar a data escrita no caderno e a professora disse para que escrevesse o nome do jeito que achava que era. Embaixo a professora escreveu o nome dele e foi corrigir a produção em conjunto com ele, indo letra por letra e mostrando que havia faltado a letra E. A professora apagou o local e pediu que corrigisse. A professora mostrou o modelo novamente e o aluno corrigiu. A professora pediu que ele falasse o nome das letras enquanto ia apontando e enunciando a forma correta e o aluno repetia. A professora perguntou qual era a primeira letra do nome dele e o aluno apontou o R então a professora disse o nome da letra. *Trecho da sessão de observação número 5.*

As formas geométricas tiveram uma presença expressiva, bem como o uso de jogos de quebra-cabeça. Consideradas como parte dos conhecimentos básicos, as formas geométricas vinham em conjunto com as cores primárias, sempre ressaltando a associação entre as formas e objetos presentes no dia a dia do aluno. O quebra-cabeça, também usado com esta função, demandava maior tempo para ser solucionado mesmo com a ajuda da professora, em parte por serem grandes, o que desmotivava a continuação pelo aluno que permanecia esperando orientações.

#### Trechos dos diários:

A professora pegou o quebra-cabeça e espalhou as peças. Pegou o desenho da caixa e perguntou quais eram os animais. Ela foi apontando os animais e o aluno dizia os nomes (tigre e etc.) e as que ele não sabia eram enunciados para que o aluno repetisse (flamingo, gambá). A professora informou que eles deviam começar pelo tigre, então deveriam encontrar a cor dele.

O aluno achou uma parte do tigre. A professora pegou mais quatro peças que continham partes do tigre e perguntou quais encaixavam. O aluno foi uma a uma tentando encaixar. A professora fornecia pistas de onde as peças poderiam ser colocadas e quando o aluno encaixava uma peça errada ela tentava fazer com que ele visse que havia um espaço entre elas, além de sugerir mais peças a serem tentadas. A professora mostrou que o gambá estava perto do tigre então deveriam procurá-lo. O aluno não achou, então a professora sugeriu que fizessem as bordas do quebra-cabeça (Árvores) pegou uma peça do

canto e mostrou a cor dela. O aluno procurou as peças daquela cor e conseguiu montá-las. A professora mostrou que faltavam as partes do tigre e o aluno as encontrou, não conseguiu encaixar e a professora dava dicas de que era possível virar a peça etc. O aluno conseguiu. A atividade prosseguiu da mesma maneira. A professora perguntou onde estavam as folhas da árvore, a formiga, a água. O aluno tentou fazer as partes encaixarem usando a força e a professora explicou que não adiantava, que ele precisava olhar as cores e ajudou o aluno a comparar até que encontrasse a certa.

O aluno escolheu uma peça sozinho e a professora mostrou os detalhes comparando com a caixa para que ele soubesse como montar. A professora destacou que deviam procurar o olho do macaco, o aluno encontrou olhos, mas eram do lobo, a professora, então, mostrou a cor e porque aquela peça não poderia ser parte do macaco e mostrou a cor certa, permitindo que o aluno a encontrasse. A professora disse que perto havia uma girafa e o aluno achou. O aluno encontrou a imagem de um lobo e a professora perguntou se ele estava em cima ou embaixo (Enunciando mais alto as palavras chave) - O aluno tentou falar a palavra "baixo", então a professora disse que tinham que montar as folhas. A professora nomeou e apontou as cores que deviam ser utilizadas e o aluno as encontrou e montou sozinho. A cada vez que a criança conseguia montar alguma peça era parabenizado.

A professora indicou que deveriam fazer a parte de baixo e enunciou o nome dos animais. O aluno encontrou uma peça e a professora a nomeou dizendo que eram as pernas do flamingo. O aluno conseguiu montar sozinho.

Quando errava, a professora dava indicações de onde poderia ser colocada "Mas parece que essa peça tem folhas da árvore não é A1? Onde está a árvore?"

Finalizaram montando o meio do quebra-cabeça. O aluno tentou montar as peças aleatoriamente. Então a professora o auxiliou verbalmente e fisicamente (guiando a peça).

O aluno levava as peças em locais aleatórios para tentar encaixar, sem prestar atenção, até conseguir encaixar alguma. A professora o deixava fazendo, até que em determinado momento ele pediu ajuda, ela voltou a ajudá-lo ressaltando as partes da figura e comparando com as peças, além de falar quais partes estavam faltando. O aluno conseguiu montar com esta ajuda.

Ao final a professora deu parabéns, comentou que o resultado estava lindo e conversou sobre a imagem. Perguntou o nome dos animais e onde eles estavam (ex. o sapo atrás da pedra). Onde cada animal estava escondido e o aluno respondia, a professora explicou, então, que o quebra-cabeça se chamava "esconde-esconde na floresta", pois os animais estavam escondidos. *-Trecho da sessão de observação número 3.*

Em um dos atendimentos foi realizada uma avaliação que, segundo A., era feita regularmente para verificar a evolução do aluno, já que a única outra forma de avaliação eram as observações da professora. Esta consistia em uma folha xerocada com três atividades distintas. Em uma delas havia a imagem de um labirinto, em que o aluno

deveria encontrar a saída, na seguinte, ele deveria ligar a imagem de animais aos seus respectivos alimentos e, na terceira, deveria encontrar a imagem diferente das demais.

Embora fosse uma avaliação, a professora interferiu durante toda a realização mostrando para o aluno como a atividade deveria ser feita e, quando este fornecia a resposta errada, a professora o corrigia verbalmente e esperava que desse outra resposta.

Trechos dos diários:

A professora entregou um xérox e perguntou o que havia na imagem, obtendo a resposta de que era um macaco e em seguida banana. A professora explicou que ele deveria ligar o macaco na banana. Inicialmente pediu que mostrasse o caminho com o dedo, acertou, então a professora deixou que ficasse com o lápis para realizar os demais.

Pegou outra folha e perguntou um a um o nome dos animais presentes. Como o aluno dizia o nome errado a professora o corrigia.

A professora explicou que havia a sombra dos animais e usou sua mão para mostrar o que era uma sombra. Elencou os animais presentes como sendo o passarinho, o peixe, gato e cavalo. O aluno errou o desenvolvimento de apenas um ligando-a à imagem do cachorro, que já havia sido feita, a professora corrigiu-o e o aluno conseguiu encontrar o correto.

Entregou mais uma folha e perguntou ao aluno o que era. O aluno disse guarda-chuva. A professora disse que eram todos enfeitados e que deveria circular o guarda-chuva que era diferente. O aluno circulou apenas os iguais. *Trecho da sessão de observação número 5.*

Outra estratégia pouco utilizada foi a contação de histórias, que se restringiu a um único atendimento e teve sua realização comprometida devido à presença da mãe do aluno dentro da sala, o que fez com que ele não conseguisse manter o foco de atenção na professora. A metodologia desta atividade consistiu em ter a professora como detentora do livro, que leu e explicou a história para o aluno, solicitando que ele contasse o que havia compreendido, mesmo sabendo que o aluno apresentava grandes dificuldades na fala, não sendo bem sucedida na execução da mesma.

Trechos dos diários:

A professora explicou que iria contar uma história para o aluno, colocou o livro em sua frente e contou, mostrando as figuras.

Ao terminar de ler, a professora foi apontando para os animais da história e perguntou qual o nome dos bichos, qual o som que os mesmos faziam e sua cor. Nas páginas em que todos os animais estavam desenhados, a professora fazia perguntas do tipo: "Quem está em cima do bode?". A professora conversou com o aluno, buscando explicar o que tinha acontecido, sempre esperando que tentasse explicar primeiro.

A professora deu o caderno para o aluno e disse que iam desenhar a história, primeiramente a professora escreveu o nome do aluno na folha e pediu que o mesmo nomeasse as letras, para isso foi apontando

e dizendo em voz alta, enquanto o aluno tentava repetir. Pediu para o aluno copiar o nome, ele tentou passar com o lápis de cor por cima da caneta usada pela professora.

Ao ser pedido que desenhasse os animais, fez diversos riscos e nomeou-os de "Gato e rato". -*Trecho da sessão de observação número 7.*

As brincadeiras eram uma das únicas atividades que despertavam a atenção do aluno e que o mesmo buscava se expressar mais e expor suas ideias, mesmo por meio de gestos. No momento de brincadeira com a massa de modelar e jogo de boliche, a professora assumiu o papel de colega e, desta forma, o aluno se envolveu mais e trabalhou conceitos como quantidade, porém, nos momentos de brincadeira livre, mesmo que o aluno solicitasse a presença da professora e a convidasse para brincar com ele, esta nunca atendia.

Quanto aos registros das atividades, a professora A raramente o realizava, se atendo a fazê-lo apenas quando a atividade era feita no próprio caderno do aluno, sendo feita uma identificação da data e colocado um título referente ao objetivo da atividade.

A Tabela 3 mostra a descrição dos atendimentos realizados com o aluno A1, considerando: atividade, duração, objetivos, materiais, participação do aluno, participação do professor e forma de registro.

Tabela 3. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno A1

Sessão de observação	Atividade	Duração	Objetivos	Materiais	Participação do aluno	Participação do professor	Forma de registro
1ª	Nome	12 min	Reconhecer a escrita do nome e adquirir noção de quantidade	Caderno de desenho, lápis de cor, caneta	Independente	Orientação verbal	Caderno do aluno
	Quebra-cabeça	10 min	Estimular conceitos lógicos e o reconhecimento de cores	Quebra-cabeça - circo (12 peças)	Sem motivação e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Não houve
	Boliche infantil	7 min	Estimular a coordenação motora e o contar	Jogo de boliche infantil	Independente e motivado	Ordens verbais	Não houve
	Desenho	8 min	Estimular a coordenação motora e a evolução do traço	Caderno de desenho, caneta e lápis de cor	Dependente das ordens verbais	Ordens verbais	Caderno do aluno
2ª	Nome	3 min	Reconhecer e escrita do nome	Caderno de desenho e lápis	Dependente do auxílio verbal	Auxílio verbal	Caderno do aluno
	Reconhecimento de grupos, cor e categoria	9 min	Categorizar	Folha xerocada e lápis de cor	Sem motivação, com auxílio verbal e físico	Auxílio físico e verbal	Caderno do aluno
	Formas geométricas	6 min	Estimular conceitos lógicos e o conhecimento de formas geométricas	Quebra cabeça de formas geométricas (2 peças cada)	Independente	Orientação verbal	Não houve
3ª	Quebra-cabeça	35 min	Estimular a linguagem, os conceitos lógicos e o reconhecimento de cores	Quebra-cabeça 30 peças	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal e colega de jogo	Não houve
4ª	Formas geométricas	26 min	Estimular a associação de formas, categorização e linguagem	Jogo de formas geométricas	Motivado, com poucas intervenções verbais da professora	Auxílio verbal	Não houve
	Formas geométricas	10 min	Conhecer as formas geométricas e as cores	Blocos de madeira em formatos geométricos e caderno de desenho	Pouco motivado, com auxílio físico e verbal	Auxílio físico e verbal	Não houve
5ª	Nome	10 min	Reconhecer a escrita do nome	Caderno e lápis	Pouco motivado e	Auxílio verbal	Caderno do aluno

					com auxílio verbal		
	Semelhante e diferente	5 min	Avaliar o aluno	Xérox labirinto, semelhantes e diferentes	Pouco motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Caderno do aluno
	Dominó das sombras	25 min	Adquirir a noção de quantidade	Dominó	Motivado, com auxílio físico e verbal	Auxílio físico, verbal, participante do jogo	Não houve
<b>6<sup>a</sup></b>	Recorte de animais	45 min	Estimular a coordenação motora, categorização e linguagem	Revistas, tesoura, cola e caderno	Pouco motivado, com auxílio físico e verbal	Auxílio físico e verbal	Não houve
<b>7<sup>a</sup></b>	Jogo da memória/ Pintura	15 min	Estimular a memorização e associação nome-imagem/cores	Computador e software "brincando com Ariê"	Pouco motivado, com auxílio físico e verbal	Auxílio físico e verbal	Não houve
	Contação de história	10 min	Coordenação motora fina e interpretação	Livro "O balaio e o rato", caderno de desenho e lápis	Pouco motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Caderno do aluno
	Massinha	15 min	Estimular a criatividade e a coordenação motora	Massa de modelar	Independente e motivado	Participante da brincadeira	Não houve

Nota: Auxílio físico: professora colocava a mão sobre a do aluno para realização de tarefa; auxílio verbal: professora orientava verbalmente o aluno sobre como realizar a atividade; aluno motivado: mostrava-se motivado para realizar a atividade; independente: realizava a atividade sem ajuda da professora.

Durante os atendimentos de A1, verificou-se pouco planejamento das atividades realizadas tendo em vista os objetivos propostos ao aluno o que tornava as atividades sem uma sequência lógica entre elas, tanto as que eram desenvolvidas em um único dia, quanto às atividades em geral, de uma semana para a outra.

O único aspecto bastante salientado foi o do reconhecimento do nome e tentativa de escrita do mesmo. Atividade esta que quase sempre consistia em solicitar a cópia do nome ou enunciar letras e esperar a repetição por parte do aluno, mesmo que este tivesse sua fala bem comprometida.

Ao verificar a Tabela 3, nota-se que estas atividades geravam pouca motivação no aluno, talvez por se assemelharem à atividades realizadas na sala de aula comum, já que era possível notar este tipo de comportamento todas as vezes que a atividade envolvia o uso de papel xerocado ou atividades que, no geral, eram realizadas em seu dia a dia escolar.

O aluno em questão mostrava-se muito motivado e necessitava de poucas interações verbais ou físicas da professora, quando as atividades envolviam jogos que permitiam sua realização de maneira quase completamente independente por parte do aluno, como quebra-cabeças, dominó e brincadeiras com massa de modelar.

Foi interessante notar que, embora claramente houvesse esta preferência por parte do aluno, os atendimentos eram estruturados de forma aleatória, sem haver uma intercalação entre atividades com um bom nível de aceitação pelo aluno com outras que não eram de sua preferência.

Outro aspecto observado foi a grande variação da duração das atividades no atendimento que, ou tinham o tempo de duração curto, com algumas chegando a durar cinco minutos, até ao extremo de realizar uma única atividade que ocupou o atendimento completo, com duração de 45 minutos. Coincidentemente, esta atividade tratava-se de um dos modelos de atividades pouco apreciadas por A1, sendo a identificação e recorte de animais em uma revista, e logo após este atendimento houve o caso em que a mãe do aluno teve de permanecer durante o atendimento junto ao filho, pois o mesmo não queria mais frequentar este.

Destacam-se também as formas de registro utilizadas pela professora A, sendo que apenas ficavam registrados os materiais produzidos pelo aluno em seu caderno, em que a professora escrevia qual havia sido a atividade proposta. Porém, o desempenho e participação do aluno em jogos, brincadeiras e demais atividades não possuíam nenhum tipo de registro.

*(g) Interface com a escola comum*

Segundo a mãe de P1, seu relacionamento com a professora da classe comum de seu filho era considerado bom, entretanto relatava algumas dificuldades em seu dia a dia, pois costumava ouvir reclamações a respeito de seu filho com alegações de que o mesmo seria "atrasado" com relação aos demais.

Com relação ao desempenho escolar de seu filho, foi relatado que o mesmo apresentava dificuldades ao desenvolver as atividades propostas, sendo necessário um apoio constante da professora. Segundo a professora da classe comum (PC1), o aluno apresentava algumas limitações quando começou a frequentar sua sala de aula, sendo inquieto e quebrando todos os brinquedos e jogos que lhe eram entregues, porém, com o passar do tempo e com auxílio da professora, este aluno começou a compreender regras e já mostrava iniciativa de mudança de comportamento, se concentrando por mais tempo e diminuindo a quebra de brinquedos.

Foi ressaltado pela professora, também, que quando o aluno conseguia participar efetivamente das atividades propostas, seu desempenho era considerado bom, sempre comparando o aluno com ele mesmo.

Segundo PC1, mesmo sem possuir uma formação específica para atuar junto à alunos PAEE, as informações que possuía a respeito do aluno possibilitavam uma atuação satisfatória em sala de aula sendo necessário, apenas, algumas modificações, como dar mais atenção ao aluno. Foi realizada, também, a diminuição no número de alunos na sala de aula para auxiliar no trabalho de PC1.

A participante P1 não soube informar com exatidão, quais as atividades realizadas na classe comum, entretanto, ressaltou que o filho aprendia a escrever o nome, ia ao parque e fazia "trabalhinhos". Quanto à sua frequência neste ambiente escolar, P1 informou que nunca havia sido convidada à frequentar a escola de A1.

Com relação às avaliações propostas pela professora PC1, esta relatou aplicar uma avaliação constante que consistia em reconhecer o próprio nome, sendo que o desempenho dos alunos era anotado em fichas para verificar a evolução dos mesmos, sendo que o aluno A1 ainda não conseguia encontrar seu nome, mas já apresentava melhorias.

Quanto ao AEE, a professora A. relatou que, embora não possuísse contato direto com a professora PC1, sempre buscava questionar a diretora da unidade escolar a respeito de possíveis dúvidas que PC1 pudesse apresentar, mas que nunca havia recebido nenhum pedido de auxílio.

Em contrapartida, a professora PC1 relatou que nunca havia sido procurada por A., mas que, como conseguia manejar o aluno dentro de sala de aula, ainda não tinha ido até a SRM procurar ajuda. Esta professora ressaltou, também, que considerava esta articulação com a professora da SRM de extrema importância, principalmente pelas informações sobre atividades que lhe poderiam ser passadas, mas que, como esta parceria jamais chegou a ser firmada, era mais difícil de ser iniciada neste momento.

## **Estudo de caso A2**

### *(a) Caracterização do aluno*

A aluna tinha cinco anos de idade durante o período de observação e frequentava a referida SRM há dois anos. Segundo a professora A., a aluna apresentava problemas de comportamento, atraso na linguagem e atraso cognitivo. Já havia realizado avaliações em uma instituição de educação especial do município e não frequentava qualquer outro tipo de atendimento especializado. A aluna se mostrava uma criança tímida e interagiu pouco com a professora.

Por meio das observações foi possível notar que esta aluna em questão dificilmente mostrava interesse em interagir com a professora e quando o fazia utilizava uma fala em tom muito baixo e com frases desconexas. Em poucos momentos conseguia responder às perguntas feitas pela professora em conversa informal, já que normalmente falava sobre outros assuntos que fugiam ao tema da conversa.

Mostrava-se independente nas atividades e quando não conseguia realizá-las de forma autônoma, sempre buscava indagar a professora ou sugerir hipóteses de solução para as atividades.

### *(b) Objetivos*

Os objetivos do atendimento de A2 consistiam em aumentar o nível e a qualidade da atenção da aluna, além de aprimorar a compreensão da mesma sobre o que lhe era dito. Foi observado que durante o atendimento também se buscou auxiliar na alfabetização da aluna que, segundo A., encontrava-se aquém do esperado para sua idade. Para a mãe da aluna, o atendimento teria como objetivo o de ensinar à A2 o que ela ainda não sabia realizar, no entanto, não soube especificar as atividades.

### *(c) Frequência e duração dos atendimentos*

Era previsto que os atendimentos acontecessem uma vez por semana, com duração de 60 minutos cada, entretanto, poucos foram os momentos em que isto se concretizou. Em diversos momentos, o atendimento da aluna se restringiu à cerca de 30 minutos, tanto pelos frequentes atrasos da mesma, quanto pela dispensa da professora, que possuía outros compromissos. Outro aspecto era a baixa frequência da aluna, que faltava aos atendimentos diversas vezes em sequência.

*(d) Materiais utilizados*

Segundo a professora A. os materiais mais utilizados por ela no atendimento de A1 eram os jogos de quebra-cabeça, jogo da memória, sequência lógica, alinhavo e brincadeiras diversas junto à aluna. Os materiais utilizados para o atendimento da aluna foram variados e envolviam, em sua maioria, conceitos a serem trabalhados, como novas palavras a serem aprendidas, conceitos de formas, semelhança e lógica.

Todos os materiais foram utilizados sem haver conexões de objetivos entre eles. Ao desenvolver a atividade, a professora buscava permitir que a aluna os explorasse inicialmente, para sanar a curiosidade da mesma e, na sequência, estabelecia as regras.

A aluna demonstrava grande alegria em participar de jogos e brincadeiras, como a massa de modelar, porém menos motivação quando era necessário brincar, segundo o que era estabelecido pela professora, como na utilização do jogo "puxa-puxa batatinha". A Tabela 4 mostra a relação dos materiais utilizados nos atendimentos do aluno A1.

Tabela 4. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos de A2

<b>Atividades</b>	<b>Alfabetização</b>	<b>Jogos</b>	<b>Motricidade</b>	<b>Pareamento</b>	<b>Variados</b>
<b>Materiais</b>	Caderno, alfabeto impresso, lápis, Jogo resposta mágica, lousa, giz, Quebra-cabeça das vogais	Quebra-cabeça dos opostos Jogo 'Puxa puxa batatinha' Jogo das vogais	Alinhavo das vogais Massa de modelar	Jogo de pareamento (palavras e imagens) sensações	Velotrol Cartões sequência lógica

*(e) Troca de informações entre pais e professores do Atendimento Educacional Especializado*

Dentre os sete atendimentos observados, embora a mãe da aluna sempre estivesse presente no início e término do mesmo, apenas dois contatos foram estabelecidos entre a mãe e a professora. Estes se resumiram à discussão de aspectos

técnicos do atendimento, como a mudança de horário deste e exigir uma maior frequência da aluna, com a justificativa de que seria dispensada caso continuasse a se atrasar e faltar.

A participante A informou que costumava conversar com a mãe da aluna em todos os atendimentos e que buscava questioná-la a respeito do comportamento da aluna em casa, se a aluna conseguia compreender o que a mãe lhe dizia, se havia alguma reclamação por parte da professora da classe comum e sempre buscava orientá-la sobre como brincar com a filha e sobre como conversar com a mesma. Porém, a participante fez a ressalva de que a mãe tinha dificuldades para compreender o que lhe era dito e que, portanto, tinha dúvidas se suas orientações eram seguidas. Normalmente, preferia conversar com a avó da aluna para passar informações.

Segundo P2, seu relacionamento com a professora da SRM era considerado bom, pautada no fato dos encontros ocorrerem em todos os atendimentos e pela mesma receber informações por parte da professora a respeito do que foi realizado em sala de aula. A mãe da aluna também ressaltou que nunca havia sido realizado nenhum tipo de adaptação para sua filha, ou que não havia sido informada sobre isto.

Quanto à troca de informações com a professora, P2 relatou que, normalmente, é informada sobre o bom desempenho e melhora apresentada pela filha, entretanto ressalta que dificilmente consegue observar as melhorias apontadas pela professora. A Tabela 5 mostra os conteúdos das informações dadas aos pais nos atendimentos do aluno A2.

Tabela 5. Conteúdo das informações dadas aos pais nos atendimentos de A2

Atendimento	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
<b>Informação aos pais</b>	-	-	Comentou com a mãe sobre uma possível mudança do horário de atendimento	-	Comentou com a mãe que se a aluna continuasse a chegar atrasa e faltar dos atendimentos seria dispensada do mesmo	-	-

*(f) Desenvolvimento de atividades*

De acordo com a mãe da aluna A2, esta não possuía conhecimento a respeito das atividades desenvolvidas no AEE, relatando que a aluna era "*enfiada na sala*" e, portanto, não sabia o que era feito neste local.

Todas as atividades foram feitas de maneira individual pela aluna, sem a presença de pares de sua idade. Quando era necessário a presença de um segundo indivíduo para o desenvolvimento do que lhe era solicitado, a professora assumia esta posição.

Os atendimentos foram diferenciados, principalmente pela duração dos mesmos, que raramente atingiam 50 minutos. Todas as atividades mais lúdicas tinham uma duração mais longa e as pedagógicas, principalmente de alfabetização, eram curtas quando comparadas às demais.

Um dos aspectos prejudiciais para uma boa evolução dos jogos e brincadeiras era a pouca compreensão que a professora tinha de certos materiais e a falta de planejamento, o que fazia com que grandes pausas fossem feitas entre uma atividade e outra para que a profissional pudesse decidir o que iria ser feito e encontrar os jogos necessários para isso.

Trechos dos diários:

A professora pegou um jogo chamado "A resposta mágica" e a aluna perguntou se era difícil. A aluna começou a desembrulhar as peças e tentou montar o jogo sozinha. A professora pediu que ele esperasse, pois ia mostrar como fazer.

A aluna aguardou enquanto a professora escolhia a cartela a ser utilizada no jogo e A2 começou a dizer que eram materiais escolares.

(O jogo consistia em um aparelho em que era colocada uma cartela com diversas figuras. O aluno deveria encontrar qual a forma geométrica que se assemelhava a cada figura, colocar em cima da imagem e em seguida arrastar um 'boneco' por cima da tabela. Se a resposta estivesse correta o boneco ficava verde) A professora perguntou qual era o formato da borracha. A aluna colocou um círculo. A professora falou para ela passar o boneco por cima para ver se ele ficaria com o rostinho verde. O jogo, porém, só fornecia respostas erradas. A pesquisadora interferiu ajudando a professora a entender como o jogo funcionava e como a base deveria ser montada.

Após a realização foram para a próxima linha de imagens da cartela. A professora perguntou qual tinha o mesmo formato do lápis, um hambúrguer ou o pincel, a aluna escolheu o sorvete (que se encontrava na próxima linha de imagens), pois tinha a mesma cor. A professora a corrigiu e perguntou de novo. A aluna escolheu o hambúrguer e colocaram o boneco para ver que a resposta estava errada. A professora perguntou novamente e a aluna repetiu hambúrguer. A professora então explicou que era o pincel, pois o hambúrguer era redondo.

Em seguida, o boneco parou de funcionar e a professora ficou tentando arrumá-lo.

A professora trocou a cartela para os animais. A professora perguntou entre duas opções, onde vivia a aranha. A aluna acertou a resposta.

A professora perguntou qual era o próximo animal, a aluna disse um rato, e apontou a casa (corretamente) a professora perguntou o que era o próximo, a aluna disse uma barata e a professora corrigiu-a dizendo que era uma formiga e acertou onde ela morava.

A aluna queria fazer mais atividades no brinquedo e perguntava continuamente se a atividade tinha acabado.

A professora retirou a base do brinquedo e pegou só a cartela de papel, perguntou os nomes dos animais e a aluna acertou. A professora perguntou o que a ovelha dava para a gente (pão, lã, bala, ou biscoito) a aluna disse bala. A professora perguntou o que se fazia quando tirava a lã dela, ela disse "comer ele" colocaram na base mais o boneco deu a resposta errada, então mudaram o brinquedo - *Trecho da sessão de observação número 2.*

Outro aspecto evidenciado foi a não utilização do computador, que ficava exposto na sala, mesmo que a aluna solicitasse poder manuseá-lo regularmente. As atividades de alfabetização tiveram um foco maior na utilização de nomes, tanto o nome da aluna, quanto de familiares da mesma. Conceitos como o reconhecimento do nome próprio, da letra inicial e final do nome, além de reforçar a escrita do mesmo eram enfatizados.

Frequentemente era necessário o fornecimento de modelos verbais pela professora, principalmente sobre o nome das letras, sendo seguida pela aluna. Embora as situações utilizadas para a atividade não fossem naturais, a professora buscava situá-la, utilizando momentos de seu dia a dia, como exemplo, situando-a por meio da conversa.

#### Trechos dos diários:

A professora disse que havia escrito um nome no caderno e perguntou de quem era o nome. A aluna disse que era o seu (não era), questionou-a sobre qual era a primeira letra e a aluna disse L.

A professora apontou letra por letra e foi perguntando o nome das letras (acertou só o O e o A), em seguida repetiram esta atividade, porém a professora ia dizendo em voz alta o nome das letras e aguardava que a aluna repetisse. Ao final lhe disse que tinham escrito M, o nome da mãe. A professora pediu e ela copiou o nome. A professora pediu que ela contasse quantas letras tinha, e ela contou até 7 sem apontar para nada. A professora pediu de novo e obteve a mesma resposta, então ela contou em conjunto com a aluna.

A professora informou que iriam colocar os números embaixo das letras, parabenizando a aluna a cada acerto. A aluna teve dificuldade em escrever de forma autônoma o nº 4 e a professora apresentou em modelo escrito para a aluna.

A aluna perguntou se podiam ir brincar e a professora disse que teriam que esperar - *Trecho da sessão de observação número 2.*

Considerando-se todas as atividades, era possível verificar a tentativa de focar-se em mais de um conceito por vez, associando, por exemplo, o nome com quantidade. Embora fossem estratégias nas quais a aluna respondesse adequadamente e demonstrasse estar compreendendo, poucas foram às vezes em que foram repetidas com o mesmo propósito.

Trechos dos diários:

Pedi que a aluna escrevesse o nome no caderno, quando ela terminou perguntou para a aluna onde estava escrito L, ela apontou o nome.

A professora perguntou onde começava, ela apontou e onde terminava, ela apontou.

A professora foi apontando letra por letra e a aluna foi falando o nome das letras.

Perguntou onde estava escrito A (sobrenome da aluna), ela apontou e foi falando letra por letra.

Com a ajuda de um alfabeto (Tabela) pediu para encontrar o L de L (nome da aluna), ela encontrou, depois pediu para achar o A de A.(sobrenome).

Pedi para a aluna contar quantas letras tinha no nome, ela contou 5, e quanto tinha na outra, 5, a professora disse que havia o mesmo nº e a aluna contou mais.

A professora perguntou como era o nome da mãe (M) e foram encontrar a letra no alfabeto, quando encontraram, buscaram a letra do nome do pai (W) que a aluna achou ser um M. - *Trecho da sessão de observação número 1.*

A mesma questão do ambiente não natural ocorria com o conceito de quantidade, já que atividades desconexas entre si eram utilizadas ao longo do dia, sendo solicitado que a aluna contasse números ou objetos aleatórios de acordo com o pedido da professora.

Trechos dos diários:

A professora pegou o caderno e fez o nº4. Perguntou para a aluna que número era (ela acertou) e pediu que desenhasse quatro coisas no caderno.

A aluna perguntou o que deveria desenhar, sendo sugerido o desenho de bolinhas. A ideia foi aceita por A2 como sendo uvas e desenhou a quantidade correta. A professora perguntou qual era o próximo número e a aluna disse 8. A. pediu que desenhasse novamente. A aluna fez muitas bolinhas no caderno. A professora apagou e disse que ali havia muito mais que o solicitado e que não adiantava fazer a atividade rapidamente para poder brincar, pois só iria brincar se ela fizesse direito. A aluna então desenhou, contando ao mesmo tempo e pintou seu desenho (roxo para as uvas e laranja para as bolinhas). - *Trecho da sessão de observação número 2.*

Um dos pontos de maior atenção foi a passagem da professora de seu papel para o papel de colega da aluna nas atividades lúdicas. Quando se colocava de igual para

igual junto à A2, esta se mostrava mais responsiva e disposta a realizar as atividades estimulando, inclusive, sua fala, que se tornava mais frequente e clara, além da imaginação aplicada durante as conversas.

Trechos dos diários:

A professora explicou que iriam fazer flores de massinha, deu várias cores para a aluna e deixou que escolhesse qual queria usar. Conversaram sobre qual cor era a mais bonita e a professora deu o modelo de como usar os moldes (formas de flores e vasos variados). Em seguida, deu dicas verbais explicando para a aluna como colocar e tirar a massa de modelar. As duas ficaram brincando juntas, a professora conversava com a aluna, perguntando se existiam plantas em sua casa, quem tinha plantado, quem molhava as plantas etc...  
A aluna fazia as flores e a professora o vaso. - *Trecho da sessão de observação número 6.*

A alfabetização da aluna, embora fosse trabalhado também o nome próprio, recaiu sobre as vogais, tanto no reconhecimento das letras, quanto na associação das letras com figuras cujo nome se iniciasse com tal vogal.

Uma das atividades de maior duração abordando esta temática foi a desenvolvida com o Alinhavo e, por meio de conversa e intervenção da professora, conexões com objetos iniciados pelas letras foram estabelecidas. Utilizou-se, também, este momento para promover um desenvolvimento da coordenação motora fina da aluna, que gostou do desenvolvimento da atividade.

Trechos dos diários:

A professora explicou que iriam brincar de costurar letras.  
A professora pediu que a aluna pegasse a letra U, a aluna pegou e foi pedido que ela dissesse quais desenhos tinha na imagem (uva e urubu), em seguida foi feito o mesmo com as demais letras. A professora interferia apontando para as imagens e dizendo o nome quando esta não sabia.  
A professora deu vários cordões para a aluna e perguntou qual cor gostaria de usar, a aluna escolheu o vermelho. A professora explicou para a aluna como deveria realizar o movimento e por onde começar. Quando a aluna começou, a professora explicou (apontando ) qual o caminho a ser percorrido.  
A professora explicou que iriam fazer o desenho da letra A, a todo momento a professora dizia para a aluna puxar, explicava onde se encontrava a frente e a parte de trás do desenho e onde deveria colocar a linha em seguida.  
Em determinado ponto a aluna conseguiu realizar com considerável independência.  
A professora pediu que a aluna encontrasse o E, a aluna achou, e escolhesse uma linha (Azul) a professora explicou onde deveria começar (A aluna fazia a atividade repetindo comandos já feitos pela professora- "agora veio para frente, agora para trás") A aluna fez a letra de modo independente.

A professora pediu que pegasse o I do índio, a aluna pegou e escolheu a cor verde, novamente a professora auxiliou a encaixar o primeiro buraco e em seguida deu independência para a aluna fazer.

A professora pediu que fizesse o O, a aluna teve uma breve discussão com a professora pois queria fazer o U, a professora deu as coordenadas iniciais e aguardava a aluna fazer.

A aluna precisou de ajuda da professora por mais tempo por ter confundido os lados.

A professora começou a conversar com a aluna, onde ela morava, onde ela dormia, se tinha cachorro e etc. A aluna fez o U e ajudou a guardar.

A professora colocou os 4 cartões (sequência lógica) na frente da aluna e perguntou o que estava acontecendo. A aluna disse que "a moleque estava soltando pipa". A professora começou a perguntar o que o menino tinha feito para conseguir pipa. Com a falta de resposta por parte da criança, a professora apontou para o desenho e explicou que ele havia comprado.

A professora apontou para a 1ª imagem e perguntou o que o menino estava fazendo, a professora ajudou dizendo que talvez ele estivesse procurando a pipa.

A professora começou a contar a história perguntando para a aluna o que estava acontecendo e o que iria ocorrer. A professora aguardava a aluna contar sua história (repetindo em forma de pergunta) e organizando as imagens até formar a sequência correta. As duas continuaram a conversar. A aluna pode ir brincar. *-Trecho da sessão de observação número 4.*

Embora houvesse aproveitamento nas atividades, e a professora assumisse o papel de colega em alguns momentos, faz-se a ressalva do pouco aproveitamento das situações de brincadeira, nas quais a aluna era deixada sozinha para brincar, sem nenhum tipo de intervenção realizada por A., mesmo quando a aluna tentava estabelecê-lo.

Quanto a pouca motivação da aluna em diversos atendimentos, destaca-se aqui a atividade do alfabeto, que durou todo um atendimento. Esta necessitou de auxílio físico por parte da professora e se mostrou demasiadamente monótona e pouco atrativa para a aluna em questão.

Trechos dos diários:

A professora começou a escrever no caderno da aluna que começou a perguntar por que ela não a deixava escrever, porque estava escrevendo aquilo, o que iam fazer.

A professora pediu que a aluna escrevesse o alfabeto, perguntou como escrevia o alfabeto, a aluna disse A, a professora pediu que escrevesse, depois disse B, escreveu, disse C e que era uma bola, a aluna o escreveu errado e a professora fez o gesto com as mãos de como fazer. A mesma coisa ocorreu com o D, em que a professora fazia o gesto, em determinado ponto mostrou a letra feita para ela, que fez um P,

então a professora escreveu no caderno e a aluna copiou, depois fez o E. A aluna não conseguia lembrar e tentava dizer a palavra "alfabeto" para lembrar a próxima letra, a professora disse que era o F e mostrou o exemplo para a aluna. O mesmo ocorreu com o G e o H, a professora precisava mostrar exemplo.

A professora falou a próxima letra "I" e a aluna escreveu sozinha, no J precisou de auxílio visual, além de a professora ter de escrever para ensinar o movimento. A professora mostrou o alfabeto e perguntou qual era o K, e precisou dar a dica de que estavam no J para ela se encontrar. No L a aluna fez sozinha por ser a letra de seu nome. A aluna não sabia qual era o M e fez o N, a professora a corrigiu verbalmente. No N a aluna fez o M novamente e disse que era o "Ipalon"(Y), a professora deu modelo, a professora disse qual era a próxima e a aluna fez o O. A professora pediu que fizesse o P e deu o modelo novamente. A professora disse que o próximo era o Q , para ela tentar lembrar qual era, a aluna fez errado e apagou quase todas as letras e teve de fazer de novo.

No R e S fez sozinha, no T a professora deu modelo do movimento, e também visual. A aluna fez o U sozinha e o V ela fez mais não sabia qual era (copiou do papel) o W também precisou de auxílio e fez o X sozinha e o nomeou, enunciou o Y "Ipalon" e o fez e precisou de auxílio no Z. *-Trecho da sessão de observação número 3.*

A Tabela 6 mostra a descrição dos atendimentos realizados com o aluno A2, considerando: atividade, duração, objetivos, materiais, participação do aluno, participação do professor e forma de registro.

Tabela 6. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno A2

Sessão de observação	Atividade	Duração	Objetivos	Materiais	Participação do aluno	Participação da professora	Forma de registro da atividade
1ª	Pareamento	15 min	Estimular conceitos lógicos e a associação de objetos semelhantes	Jogo de pareamento (palavras e imagens) sensações	Pouco motivada, com auxílio físico e verbal	Auxílio físico e verbal	Não houve
	Jogo da memória	8 min	Estimular a memorização, os conceitos lógicos e a noção de regras	Quebra-cabeça dos opostos	Independente	Orientação verbal	Não houve
	Nome	7 min	Adquirir a noção de quantidade, reconhecer o nome, discriminar letra inicial e final do nome	Caderno, alfabeto impresso, lápis	Independente	Orientação verbal	Não houve
	Brincadeira livre	11 min	-	Velotrol	Independente	-	-
2ª	Formas geométricas/ Animais	16 min	Discriminar objetos semelhantes, conhecer formas geométricas e estimular conceitos lógicos	Jogo resposta mágica	Motivada e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Não houve
	Batatinha	5 min	Estimular a noção de regras e a coordenação motora	Jogo 'Puxa puxa batatinha'	Independente e motivada	Participante do jogo	Não houve
	Nome e números	18 min	Reconhecer o nome e adquirir a noção de quantidade	Caderno, lápis	Desmotivada e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Caderno da aluna
3ª	Quatro palavras e uma frase	7 min	Avaliar o desenvolvimento da escrita do aluno	Lousa e giz	Independente e motivada	Orientação verbal	Não houve

	Vogais	15 min	Conhecer as vogais e a letra inicial das palavras	Quebra-cabeça das vogais	Realizou a atividade com certo nível de independência e auxílio verbal	Auxílio verbal	Não houve
	Alfabeto	20 min	Conhecer o alfabeto	Caderno, lápis e borracha	Inquieta e entediada, auxílio verbal e gestual	Auxílio verbal e gestual	Caderno da aluna
4 <sup>a</sup>	Vogais	40 min	Estimular a coordenação motora	Alinhavo das vogais	Inicialmente motivada e com pouco auxílio físico	Auxílio físico	Não houve
5 <sup>a</sup>	Sequência lógica	20 min	Estimular os conceitos lógicos	Cartões sequência lógica	Pouco motivada e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Não houve
	Nome	10 min	Reconhecer o nome	Caderno, lápis	Pouco motivada e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Caderno da aluna
6 <sup>a</sup>	Vogais	15 min	Conhecer as letras iniciais das palavras	Jogo das vogais	Motivada e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Não houve
	Massinha	20 min	Estimular a coordenação motora	Massa de modelar	Motivada e independente	Brincou em conjunto	Não houve
7 <sup>a</sup>	Batatinha	10 min	Estimular a coordenação motora	Jogo 'Puxa puxa batatinha'	Motivada e independente	Participante do jogo	Não houve
	Massinha	20 min	Estimular a coordenação motora	Massa de modelar	Independente	Brincou em conjunto	Não houve

Nota: Auxílio verbal: orientou verbalmente a aluna sobre como realizar a atividade; Auxílio físico: a professora colocava a mão sobre a da aluna ensinando-a como fazer a atividade; Aluna motivada: mostrava entusiasmo na execução das atividades; Aluna independente: realizou a atividade sozinha ou com pouco auxílio da professora.

Durante os atendimentos de A2, também verificou-se pouco planejamento das atividades e pouco conhecimento da professora sobre o material que esta possuía em sala de aula.

Embora a professora tivesse como um de seus objetivos para a aluna a alfabetização da mesma, este objetivo não teve sequência em todos os atendimentos, sendo abordado em alguns deles por meio da escrita do nome da aluna, conhecer a sequência do alfabeto e as vogais. Todas estas atividades eram distintas e em dias distintos, sendo que apenas despertavam o interesse e motivação da aluna quando eram feitas em forma de jogos, pois quando seguia o padrão de atividades feitas no caderno ou xerocadas a aluna demonstrava pouca motivação.

Ao observar a Tabela 6, nota-se uma falta de conexão entre as atividades feitas durante os atendimentos e, em alguns casos, o uso de atividades que estavam aquém da capacidade de resolução da aluna, como por exemplo, o uso de jogos voltados para o desenvolvimento da coordenação motora da aluna que, por exigirem muito pouco da dela acabavam sendo utilizados apenas como um mediador para promover diálogos entre professora e aluna na tentativa de expandir o diálogo da mesma.

Percebeu-se que atividades com duração mais extensa, quando comparadas as demais, acabavam por desmotivar a aluna, principalmente pelo fato de que estas normalmente tratavam-se do grupo de atividades de baixa preferência da mesma.

Os atendimentos de A2 foram compostos, em sua maioria, por jogos e brincadeiras, tendo grande aceitação pela aluna, mas não necessariamente condizentes com os objetivos propostos. Estas atividades acabavam por servir como mediadores de diálogo para com a aluna.

A pouca intimidade da professora com seus materiais de trabalho pode ser notada, por exemplo, em um dos atendimentos em que, após escolher aleatoriamente um jogo eletrônico em seu armário, passou quase todo o horário disponível para o atendimento tentando compreender como o mesmo funcionava chegando, inclusive, a permitir que a aluna ficasse em um momento de brincadeira livre enquanto tentava solucionar o problema. Por fim, foi necessário o auxílio da pesquisadora para que o material fosse utilizado.

Destaca-se o sexto atendimento em que foi realizado apenas a atividade do alinhavo, em que foi trabalhada a coordenação motora da aluna, que não possuía nenhum atraso ou dificuldade nesta questão. Neste atendimento foi possível notar a desmotivação da aluna e certa irritação por parte da mesma já que, com o passar do

tempo, começou a ser repreendida por não seguir a ordem em que a linha deveria ser transpassada nas letras estabelecidas pela professora.

Quanto à forma de registro das atividades, observou-se a inexistência de um método utilizado pela professora, sendo que, inclusive a avaliação "Quatro palavras e uma frase" feita pela mesma não teve nenhuma forma de registro. Estes seguiam a mesma ordem citada anteriormente no atendimento de A1, ou seja, ficavam anotadas apenas observações naquelas feitas no caderno.

*(g) Interface com a escola comum*

Com relação ao desempenho escolar da aluna, segundo a mãe de A2, este era prejudicado, pois a mesma apresentava dificuldades em se relacionar com os demais colegas, sempre permanecendo próxima à professora ou conversando sozinha. Segundo P2, era comum que a professora da classe comum relatasse que a aluna possuía "*dificuldades em marcar as coisas na cabeça*".

A respeito da frequência com que a mãe frequentava a escola comum, foi relatado pela mesma que costumava ir às reuniões quando sua presença era solicitada. No entanto, normalmente, sua presença só era requisitada quando era necessário assinar algum documento. Quanto ao conhecimento das atividades realizadas dentro da classe comum, P2 relatou que a professora lhe informava que eram feitas lições e também iam ao parquinho, além da colagem de letras no caderno.

A professora da classe comum (PC2) relatou a importância da existência de atendimentos complementares e uma atenção constante para a aluna em questão, garantindo assim a realização de tarefas. Foi ressaltada a dificuldade gerada pelo grande número de alunos dentro de sala de aula.

A participante PC2 mencionou não possuir informações suficientes a respeito das necessidades de sua aluna, já que não tem acesso a um diagnóstico preciso. Acredita-se que a aluna tenha dificuldades de atenção e na fala que, para a professora, seriam minimizadas se fosse oferecido um atendimento com a fonoaudióloga.

A respeito das adaptações realizadas pela professora, a mesma citou a importância da adaptação na instrução e nos materiais utilizadas em sala de aula para o desenvolvimento das atividades. Ou seja, algumas atividades inicialmente eram elaboradas em um nível mais fácil para a aluna, porém, a partir do momento que ela passou a acompanhar o restante da sala, as atividades passaram a ser as mesmas, sendo

necessário um apoio mais constante durante a execução para que a aluna não perdesse seu foco de atenção.

O desempenho da aluna A2 era considerado aquém do esperado pela professora, sendo mencionado que, embora o desempenho não fosse o esperado por ela, este poderia ser atingido com o passar do tempo, apenas de maneira mais lenta. Quanto a avaliação realizada na classe comum consistia na utilização de projetos, focando-se nos recortes, músicas, reconhecimento de letras e registro dessas atividades por parte dos alunos. Foi dado um destaque maior ao uso de brincadeiras que eram registradas pelos alunos posteriormente.

Quanto à troca de informações entre professora da SRM e a professora da classe comum, ambas relataram já terem se encontrado após inúmeras tentativas, em um HTPC. Segundo a professora A., anteriormente a este encontro, costumavam trocar informações por meio de outra professora de SRM que atuava na mesma escola de A. e PC2, mas que, em determinado momento as dúvidas eram tantas que foi necessário um encontro. Relatou que as conversas englobavam o comportamento da aluna nos dois ambientes (escola e atendimento) e que buscava sanar as dúvidas que PC2 tinha sobre o diagnóstico de A2.

A professora PC2 relatou que buscava manter contato com a professora A. via e-mail e que tinha dúvidas sobre a necessidade do atendimento para a aluna já que, segundo ela, a criança já havia realizado avaliações na APAE e tinham constatado que esta não possuía deficiência intelectual. Para ela (PC2), embora acreditasse que seja necessária uma articulação junto à outra professora, relatou que não precisa de auxílio em seu dia a dia, pois já havia conhecido o trabalho realizado na SRM e as atividades feitas ali e que estas eram muito parecidas com as que eram feitas em sua sala de aula.

### **Estudo de caso A3**

#### *(a) Caracterização do aluno*

O aluno A3 tinha, na época da coleta de dados, quatro anos de idade e frequentava a referida SRM há dois anos consecutivos. Segundo sua professora, A., o aluno tinha deficiência intelectual e paralisia cerebral (foi citado que o aluno já possuía este laudo quando foi adotado por seus pais), o que causava um comprometimento grande em seu desenvolvimento motor, além disso, sua visão também era comprometida.

Observou-se que este aluno era muito carinhoso com a professora e bastante comunicativo. Normalmente mostrava-se motivado para realizar qualquer atividade que lhe fosse proposta e costumava questionar a professora sobre tudo o que estava sendo realizado. Por vezes foi observado que o aluno fazia uso de suas habilidades comunicativas para evitar ou adiar atividades que não lhe agradavam, prolongando a conversa com a professora.

*(b) Objetivos*

Segundo relatos da professora A., os objetivos principais do atendimento destinado a este aluno eram os de trabalhar e auxiliar a desenvolver a coordenação motora fina e global, além de estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno que, gerava a necessidade de focar-se mais na aprendizagem de vocabulário utilizado no dia a dia, como nomear objetos e cores, e o reconhecimento e escrita do próprio nome.

Para o pai do aluno (P3), o objetivo principal do atendimento seria o de auxiliar o aluno a melhorar o seu desenvolvimento, sendo citada a necessidade de melhorias da interação do aluno com as demais crianças.

*(c) Frequência e Duração dos atendimentos*

Os atendimentos ocorriam com a frequência de uma vez por semana, com duração prevista de 60 minutos, porém, não raramente, tinham uma duração mais curta. A estrutura do atendimento era dividida em cinco minutos despendidos no início para conversas entre professora e aluno, abordando a rotina e conversas informais. Após este momento inicial, cerca de 45 minutos eram utilizados para realização de atividades e 10 minutos para brincadeiras livres em que o aluno, normalmente, era dispensado cinco minutos antes do término do atendimento.

*(d) Materiais utilizados*

Como forma de alcançar os objetivos gerais propostos para o atendimento de A3, materiais variados foram utilizados, com pouca repetição dos mesmos durante as sessões. Ressaltando o desenvolvimento motor do aluno, quase todos os materiais utilizados tiveram este propósito, destacando-se aqui os que visavam a motricidade, que eram compostos por jogos elaborados pela própria professora, como a utilização diferenciada do bambolê e trilhas coloridas de equilíbrio, além de jogos voltados para a faixa etária do aluno, como o Palhaço Equilibrista.

Dentre os materiais utilizados para grafia, especificamente do nome, observou-se a utilização de materiais usuais, como caderno e lápis, porém pouco espaço era reservado para uma escrita livre, sempre havendo a presença de um modelo de escrita a ser seguido. Foi observada, também, a pouca presença de materiais de leitura, ou seja, embora fosse ressaltada pela professora a dificuldade cognitiva do aluno e a necessidade de alfabetização, poucas atividades foram destinadas a este fim específico. Segundo a professora A., para o aluno em questão os materiais mais utilizados consistiam em massas de modelar, alinhavo, quebra-cabeça e linha movimento.

A Tabela 7 mostra a relação dos materiais utilizados nos atendimentos do aluno A3.

Tabela 7. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos de A3

<b>Atividades</b>	<b>Escrita/Pintura</b>	<b>Computador</b>	<b>Jogos</b>	<b>Leitura</b>	<b>Motricidade</b>
<b>Materiais</b>	Lápis de cor Caderno Cola Nome impresso Giz	Computador (escrita do nome) Software "Brincando com Ariê" Paint	Jogo Palhaço equilibrista Jogo da memória (Frutas) Números de EVA - encaixe Baby puzzle - fazendinha	Livro "O jogo e a bola" Livro das cores	Bambolê Cabo de vassoura Argolas coloridas Bola e gol Jogo de boliche Massa de modelar Alinhavo - números Cai não cai

*(e) Troca de informações entre pais e professores do AEE*

Para A. sua relação com P3 era boa e ambos costumavam trocar informações em todos os atendimentos realizados com A3. Segundo ela, costumava questionar o pai a respeito dos demais tratamentos feitos pelo filho e sobre o comportamento da criança em casa. Relatou também que o pai costumava perguntar sobre quais atividades eram feitas, quais os objetivos destas e se a professora conseguia ver melhorias no desenvolvimento de A3.

Segundo o pai do aluno em questão, não era realizada nenhuma adaptação para que seu filho acompanhasse a classe comum. Foi citado que, embora o aluno frequentasse a SRM no período contrário ao da classe comum, ele recebia atendimento uma vez por semana em sua sala de aula comum, junto aos demais alunos realizado por uma professora de Educação Especial. P3 relatou que esta professora de Educação Especial já havia feito reclamações a respeito da visão da criança e solicitado a

realização de adaptações, que foram feitas em casa pelos pais. Por fim, o pai afirmou que tais reclamações eram infundadas e que se justificavam pela falta de concentração do aluno e não por sua visão, sendo apoiado pela professora da classe comum e pela professora da SRM.

Quanto ao tipo de informação mais comumente trocada, o participante informou que lhe eram relatadas as melhorias alcançadas por seu filho, como o aumento do tempo que o mesmo conseguia permanecer concentrado. O pai buscava relatar as dificuldades do dia a dia, além dos avanços alcançados pelo filho no ambiente familiar.

Durante o período de observação, embora a professora e o pai do aluno se encontrassem em todo início e final de atendimento e o participante P3 afirmasse manter um bom relacionamento com a professora em questão, pouco contato foi estabelecido entre ambos. Dos sete atendimentos, apenas três foram utilizados para troca de informações, sendo que um destes momentos foi utilizado para questionar o pai sobre a possível melhoria de comportamento do aluno na classe comum. Em outro momento foi comentado com o pai o fato de o aluno fingir querer ir ao banheiro como forma de evitar realizar alguma atividade que lhe desagradasse e, por fim, no último atendimento, foi discutido o desejo do pai de retirar A3 da escola comum e matriculá-lo apenas em uma instituição especial do município.

A Tabela 8 mostra os conteúdos das informações dadas aos pais nos atendimentos do aluno A3.

Tabela 8. Conteúdo das informações dadas aos pais por atendimento realizado com A3

Atendimento	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
<b>Informação aos pais</b>	-	-	-	Questionamento por parte da professora da SRM sobre o comportamento do aluno na classe comum.	Conversa com o pai sobre o aluno fingir querer ir ao banheiro para evitar atividades	-	Conversa com o pai sobre escolha de retirar o aluno do ensino comum

*(f) Desenvolvimento de atividades*

Para o pai (P3), o trabalho desenvolvido nas escolas frequentadas por seu filho era considerado bom, destacando-se que a criança já apresentava melhorias em seu nível de concentração. Este pai apresentava um conhecimento exíguo a respeito das atividades realizadas no AEE citando, apenas, que estas eram voltadas para a estimulação infantil, com o uso de cores e animais.

Com relação aos objetivos gerais do AEE, segundo P3, seriam os de incitar melhorias nas crianças, principalmente com relação à interação do aluno A3 com as

demais pessoas, entretanto não soube elencar quais seriam os objetivos mais específicos para seu filho. Sua concepção sobre a função da professora do AEE também consistia em acreditar que era a de estimular.

Todas as atividades desenvolvidas nas SRM foram feitas de maneira individual pelo aluno, sendo que a professora assumia o papel de parceira durante os jogos que necessitavam de mais que um jogador. Devido à dificuldade motora do aluno foram observadas diversas atividades que visavam a melhoria da motricidade de A3 ou que, embora fossem planejadas para outro fim, também englobavam o desenvolvimento motor, como a utilização de jogos de encaixe, quebra-cabeça e cola.

Um dos atendimentos voltado para este fim, com o foco no equilíbrio do aluno, foi estruturado apenas com brincadeiras elaboradas pela professora e demonstrou como eram feitas as associações entre a parte motora e cognitiva, neste caso, o conhecimento de cores. A brincadeira foi estruturada da seguinte maneira: a professora, com diversos pedaços de madeira colorida apoiadas em suportes, formou um caminho pelo qual o aluno poderia caminhar, exigindo do mesmo bastante equilíbrio. A cada momento, a mesma buscava questionar o aluno sobre qual cor deveria andar e aguardava a resposta sendo que, quando esta era incorreta, fornecia o modelo verbal ao aluno, sempre prestando apoio físico.

O mesmo ocorreu com o uso do bambolê, pelo qual o aluno deveria passar por dentro, enquanto a professora o segurava. Este tipo de atividade, normalmente, deixava o aluno bastante motivado em realizar o que lhe era solicitado, já que o mesmo era ativo e tinha dificuldades em permanecer sentado durante longos períodos de tempo.

Trechos dos diários:

O aluno perguntou o que iam fazer enquanto apontava para todos os objetos da sala.

A professora deu a mão para o aluno e perguntou que cor iam pular, o aluno disse verde e pularam, depois foram para o vermelho, depois para o amarelo, e por último o azul. A professora dava dica inicial do nome da cor e o aluno completava.

Depois foram para o bambolê, disseram a cor e o aluno perguntou como poderia passar, perguntou se podia se apoiar. O aluno fez pergunta durante toda a atividade e iniciou todas as interações.

Depois fizeram o caminho de volta. A professora dava as instruções, falava o nome círculo e a cor do mesmo.

Ela perguntava ao aluno qual o próximo passo a ser feito e aguardava a uma resposta. A cada pulo o aluno perguntava "e agora?" E esperava a professora falar a cor.

Em seguida a professora deu a instrução de andar na linha vermelha e verde. O aluno disse que queria começar pelo vermelho, e a professora deixou. Segurou o aluno pelas mãos e dizia para colocar um pé na

frente do outro e demonstrava com o próprio pé. O aluno repetia todas as instruções dadas.

Fizeram um momento de descanso e fizeram a atividade da linha novamente. O aluno descrevia todos os passos que realizava e perguntava incessantemente o que iriam fazer em seguida.

A professora pegou outro suporte azul para aumentar a linha. O aluno ficou iniciando a interação dizendo que ia andar, perguntando sobre todos os objetos da sala, perguntando o que eram e a professora não respondia tentando trazer o foco de volta para a atividade. Fizeram de novo a atividade na linha azul e foram em sequência para o vermelho e para o verde. - *Trecho da sessão de observação número 1.*

Seguindo esta mesma perspectiva de desenvolvimento motor, houve o direcionamento do foco destas atividades para o estímulo da mão esquerda do aluno, que apresentava um maior comprometimento em relação à direita. Portanto, partindo-se do costume de A3 de ignorar o uso desta mão, por diversas vezes, a professora solicitou que o mesmo a utilizasse na realização da atividade. Estas variavam entre movimentos mais amplos para os mais específicos, todos em situações naturais de jogos, como boliche e jogo de argolas.

#### Trechos dos diários:

A professora explicou que iriam brincar de argola e mostrou como seria realizada a atividade, ou seja, deveriam retirar a argola do encaixe.

A professora mostrou qual mão deveria ser usada (esquerda) e o aluno perguntou se a outra estava dormindo. A professora parabenizava cada vez que ele conseguia, e o aluno ficava extremamente feliz.

O aluno conseguiu retirar todas as argolas sem auxílio físico da professora, ao final o próprio aluno se deu parabéns.

Ao final a professora explicou que ele havia retirado e agora iria colocar de volta nos pauzinhos utilizando a mão esquerda porque a direita estava muito cansada e ia dormir.

A cada uma que colocava o aluno mostrava para a professora e perguntava o que iam fazer agora.

A professora ia dizendo a cor da argola e dos pauzinhos.

O aluno conseguiu todos.

Ao final a professora disse que iam jogar as argolas, e que poderia ser feito com a mão direita.

A professora fez uma demonstração e disse para o aluno jogar, ele tentou seis vezes e não conseguiu, e a professora mostrou fisicamente como fazer. A professora pediu que ele recolhesse as argolas do chão e ele o fez. - *Trecho da sessão de observação número 1*

Fez o aluno apertar a massinha com a mão mais comprometida. Em seguida disse que iam fazer cobrinha, dividiu a massinha em 2 pedaços colocou nas mãos do aluno e disse para fazer movimentos vai e vem. O aluno disse que queria fazer a mão dormir. O aluno pegou a faquinha e cortou com a mão direita. A professora pediu para ele cortar com a outra afirmando para ele que "ela também conseguia". - *Trecho da sessão de observação número 2.*

Ressalta-se aqui, também, a versatilidade dos objetivos de cada jogo, em que havia associações entre o físico e o trabalho com noções de quantidade, sequência numérica, além das cores e regras.

Trechos dos diários:

A professora pegou o pacote de boliche e pediu que o aluno abrisse o zíper para retirar o jogo de lá. A professora deu instruções verbais. Pediu que o aluno arrumasse os pinos. Ela apontou o local onde deveriam ser colocados. A cada garrafa que ele colocava a professora contava (1,2,3....)

O aluno arrumou e a professora disse que estavam tortas e pediu para ele acertar, deu dicas verbais e físicas de como arrumar.

Cada vez que tentava o aluno derrubava todas, então a professora deu ajuda física e verbal.

Após arrumarem a professora pediu que ele pegasse a bola azul (havia também a bola vermelha). O aluno derrubou e a professora pediu que ele contasse quantas derrubou e quantas faltaram para derrubar. Como o aluno falava com dificuldades a professora repetia o que ele havia dito após o número.

A professora pediu que ele pegasse a bola vermelha e disse para ele contar até cinco antes de jogar. A professora contou e ele repetiu mas não acertou. A professora disse para contar sozinho até cinco, ele contou até três e ia jogar. A professora o impediu e contou em conjunto e o aluno derrubou. Pediu para o aluno recolher os pinos para ir embora. *Trecho retirado da sessão de observação número 1*

Atividades voltadas para a alfabetização eram realizadas visando o aprendizado do reconhecimento das letras que compunham o nome do aluno, bem como o reconhecimento do nome próprio e o início da escrita do mesmo.

Trechos dos diários:

A professora perguntou ao aluno qual era seu nome, com a resposta J. P, a professora escreveu no caderno em letras de forma dizendo o nome das letras para o aluno.

A professora entregou o caderno para o aluno e pediu que ele copiasse embaixo. A professora aguardou que o aluno fizesse, apontando a próxima letra a ser escrita.

O aluno fez vários rabiscos embaixo do nome. *-Trecho da sessão de observação número 6*

Como A3 tinha dificuldades em reconhecer as letras, as atividades sempre eram compostas por um modelo escrito, que poderia ser utilizado como auxílio visual para que o mesmo desenvolvesse o que lhe era solicitado.

Trechos dos diários:

A professora deu o caderno de desenho para o aluno e perguntou quais os animais da capa. O aluno falou. A professora explicou que iriam escrever o nome dele no caderno. A professora perguntou qual era o nome do aluno, porém ele ficou quieto.

A professora entregou o recorte com o nome digitado J. P. Colocou na frente do aluno e perguntou qual era a primeira letra do nome, apontando o aluno disse J, A professora apontou para P, e perguntou qual letra era, o aluno não sabia, a professora enunciou a letra P, e o aluno repetiu.

A professora disse que ia recortar o nome do aluno. Foi recortando as letras e o aluno ia dizendo o nome das letras. Foi recortando P. aguardava um pouco para ver se o aluno sabia o nome da letra. Quando ele não sabia, ela enunciava e o aluno repetia.

Pegou o caderno e disse que o aluno iria colar o nome. Disse que iam colar J. e perguntou ao aluno qual letra deviam pegar para escrever. O aluno disse A, a professora o corrigiu dizendo J, e explicando que era a primeira letra do nome. Pediu ao aluno que encontrasse a letra, o aluno encontrou e recebeu auxílio físico para colar.

Repetiram o processo com as demais letras.

A professora perguntou o que iriam escrever agora e o aluno não sabia que era P. A professora leu com o aluno o nome das letras.

Em seguida embaralhou-as e perguntou qual a primeira letra a ser utilizada, o aluno escolheu o O e a professora explicou que era o P. Perguntou qual era o P e o aluno achou e colou-a. Continuaram a atividade até conseguir completar o nome do aluno. *-Trecho da sessão de observação número 4.*

Quanto à utilização do computador, embora este fosse pouco aproveitado durante os atendimentos, quando se fazia presente era notável a motivação por parte do aluno. Não estavam disponíveis e tampouco eram realizadas adaptações necessárias para que o aluno fizesse bom proveito do computador, sendo que, para alcançar o teclado, A3 deveria se sentar no colo da professora.

O pouco conhecimento do recurso por parte do aluno exigia uma maior quantidade de auxílio físico fornecido pela professora que, na maior parte do tempo, guiava a mão do aluno às teclas ajudando-o, também, a regular a pressão realizada com os dedos para apertar as teclas.

Trechos dos diários:

O aluno sentou no colo da professora em frente ao computador.

A professora explicou que iam escrever o nome no computador, que ele iria escrever as letrinhas e depois iam imprimir. O aluno perguntou se era no computador e repetia tudo o que ela dizia.

O aluno disse que a primeira letra era o O e a professora corrigiu-o dizendo que era J. A professora mostrou onde era o J e quando o aluno apertou com muita força, diversas letras apareceram na página do Word. A professora pegou a colmeia e acoplou ao teclado. O aluno digitou e a professora aumentou a letra para que o aluno conseguisse visualizá-la. O aluno disse que a próxima letra era o A. A professora corrigiu-o informando qual era a correta, dando auxílio físico guiando a mão do aluno e ajudando-o a clicar.

A professora ao final leu que estava escrito J.(nome do aluno) e o aluno completou "J. P"(nome completo). Começaram então a escrever P(segundo nome). A professora mostrava onde estava a letra e guiava

a mão do aluno. A cada letra a professora perguntava onde estava a letra e o aluno apontava.

A professora corrigiu as maiúsculas e arrumou para um tamanho menor e disse para o aluno que o nome ia sair na máquina.

O aluno gostou bastante quando seu nome foi impresso. *-Trecho da sessão de observação número 2.*

Notou-se que com a utilização de softwares, atividades mais lúdicas, como pintura permitiam uma maior autonomia e melhor desempenho do aluno, por exigir menor quantidade de movimentos, sendo que, desta maneira, a professora poderia avaliar a evolução de seus conceitos de cores em uma atividade prazerosa para o mesmo.

Trechos dos diários:

A professora abriu o Software e pediu que o aluno escrevesse seu nome, o aluno disse J e a professora deixou que procurasse a letra sozinho, quando o aluno não sabia a próxima a professora dizia e esperava que o aluno a encontrasse.

Em seguida abriram o jogo de pintura, a professora mostrou ao aluno como escolher a cor e pintar, e deixou que pintasse de maneira independente. Em determinado momento começou a guiar o aluno, disse para encontrar o verde e pintar a grama, e o azul para pintar o céu. *Trecho da sessão de observação número 7.*

A professora colocou na função *spray*, pediu que o aluno escolhesse uma cor e mostrou como usar o mouse, segurando na mão do aluno. Em seguida deixou que o aluno pintasse sozinho.

Em determinado momento pediu que escolhesse outra cor, insistindo para que ele falasse ao invés de apontar. A todo momento o aluno dizia "to pintando" e a professora perguntava de que cor.

A professora mudou para o pincel e demonstrou ao aluno como fazer.

A professora pegou o mouse e enunciou que iria desenhar o aluno, o fez em formato de palitinho, sempre dizendo o que estava fazendo (cabeça, perna), em seguida, deu ao aluno para que desenhasse e o aluno ficou passando por cima. *Trecho da sessão de observação número 7.*

Quanto às avaliações, segundo a própria professora, além das observações realizadas durante os atendimentos, era desenvolvida uma atividade chamada "desenho do eu", que era repetida regularmente para verificar a evolução do aluno. Consistia em perguntar ao aluno como ele era e, em seguida, pedir que se desenhasse, para observar a evolução do traço do aluno e os elementos colocados. Embora fosse considerada uma avaliação, a professora interferia na realização da atividade, sugerindo o acréscimo de elementos por parte do aluno.

Trechos dos diários:

A professora disse que agora ele ia desenhar o J.(nome do aluno) embaixo do nome.

A professora perguntou se o aluno tinha cabeça, se tinha pescoço, se tinha olho, etc... e o aluno dizia que sim e ao final completou dizendo que tinha boca.

O aluno começou fazer riscos em movimentos vai e vem e disse que havia terminado.

A professora perguntou, então, onde estava a cabeça, o pescoço, a barriga. A partir da intervenção, o aluno trocou de lápis e começou a fazer riscos nomeando: cabeça, pé, mão.

Começou a brincar com os lápis e foi repreendido, sendo informado que era para desenhar logo e que podia pegar só um lápis de cada vez.

O aluno pegou o vermelho e começou a pintar. A professora deu a sugestão de que pintasse sua própria figura de vermelho.

Ao final a professora solicitou que enunciassem as letras do nome, sendo que o aluno esperava a professora dar o modelo para, então, repetir.

Ao final o aluno expressou o desejo de fazer outra atividade.

A professora colou a produção do aluno na lousa e escreveu um recado para a professora SRM da escola do aluno. - *Trecho da sessão de observação número 2.*

Outro aspecto observado foi às atividades em que a professora assumia o papel de colega do aluno e os dois passavam a brincar como iguais. Mesmo neste papel, a professora ainda buscava desenvolver movimentos que seriam benéficos ao aluno, porém, sem tanto contato físico e sugerindo ideias e ouvindo as ideias que o aluno fornecia.

#### Trechos dos diários:

A professora informou que aquele dia era dia de brincar de massinha, e disse para o aluno que ele podia abrir o pote. O aluno começou a bater para abrir. A professora então deu auxílio físico e verbal para que ele abrisse. Perguntou para o aluno a cor da massinha e ele disse azul, sendo corrigido por ser da cor rosa.

A professora fez uma cobrinha fina e o aluno tentou cortar, A professora parabenizou-o quando ele quase conseguiu. A professora em seguida disse que iam fazer um monte de macarrão e que era para ele cortar.

A professora sugeriu que fizessem uma bolacha. A professora deu modelo, falou que iam enrolar e amassar com a ponta do dedo. Em seguida deu auxílio físico e fizeram com as duas mãos, na mão mais comprometida ela ajudou-o a enrolar e deixou-o furar sozinho.

A professora perguntou se ele queria usar outra cor e pegou o verde e disse que era azul. O aluno riu bastante, com nojo da cor.

Em seguida amassou a massinha e fez cobra, após um tempo a professora solicitou que ele tentasse fazer com a outra mão. O aluno trocou e tentou fazer.

Em todos os movimentos o aluno era incentivado a fazer com ambas as mãos.

A professora disse para furar a massinha com os dedos e o aluno começou rir muito, sem parar, sendo repreendido por A.. O aluno começou a furar e contar ao mesmo tempo.

A professora dividiu a massinha em dois pedaços e fez uma linha fininha com a sua. A professora disse que ia fazer um anel para seu dedo e começou a enrolar a massinha nos dedos. O aluno me mostrou e começou a tirá-los dizendo: tirar o anel. A professora pediu que ele guardasse a massinha e em seguida tampasse. - *Trecho da sessão de observação número 2.*

A Tabela 9 mostra a descrição dos atendimentos realizados com o aluno A3, considerando: atividade, duração, objetivos, materiais, participação do aluno, participação do professor e forma de registro.

Tabela 9. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno A3

Sessão de observação	Atividade	Duração	Objetivo	Materiais	Participação do aluno	Participação da professora	Registro da atividade
1ª	Equilíbrio	13 min	Estimular a coordenação motora	Bambolê, cabo de vassoura, suportes coloridos de madeira	Independente	Orientação física e ordem verbal	Não foi realizado
	Argolas	8 min	Estimular o movimento da mão esquerda	Argolas coloridas, pinos de madeira (encaixe)	Independente	Modelo verbal, orientação verbal	Não foi realizado
	Futebol	5 min	Estimular o equilíbrio	Bola e gol	Independente	Ordem verbal	Não foi realizado
	Boliche	10 min	Estimular a coordenação motora e adquirir a noção de quantidade	Jogo de boliche	Independente	Orientação física e verbal	Não foi realizado
2ª	Nome	5 min	Reconhecer as letras do nome	Computador	Motivada, com auxílio físico e verbal	Auxílio físico e verbal	Não foi realizado
	Desenho do "eu"	7 min	Estimular o autoconhecimento, a coordenação motora e avaliar o desenvolvimento do desenho	Lápis de cor, caderno de desenho	Desmotivada e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Caderno do aluno
	Massinha/brincadeira livre	25 min	Estimular a coordenação motora e a criatividade	Massa de modelar	Independente	Ordens verbais	Não houve
3ª	Empilha palhaço	22 min.	Estimular o movimento de pinça e movimentos com a mão esquerda	Jogo "Empilha-palhaço"	Motivada e com auxílio físico	Auxílio físico	Não houve
	Bambolê	6 min	Estimular a coordenação motora	Bambolê	Motivada, com auxílio físico e ordem verbal	Auxílio físico e ordem verbal	Não houve
4ª	Nome	20 min	Reconhecer o nome e as letras que o compõe	Caderno, cola, nome impresso	Pouco motivada, com auxílio físico e ordem verbal	Auxílio físico e ordem verbal	Não houve

	Jogo da memória	15 min	Estimular a memorização e o aumento do vocabulário	Jogo da memória das frutas	Motivada, com auxílio físico e verbal	Auxílio físico e verbal	Não houve
5ª	Números	15 min	Estimular a sequência numérica, adquirir a noção de quantidade e estimular a motricidade	Números de E.V.A - encaixe	Realizou a atividade com certa independência, com auxílio verbal	Auxílio verbal	Não houve
	Coordenação motora	10 min	Estimular a coordenação motora	Alinhavo - números	Desmotivada, com auxílio físico breve e ordens verbais	Ordem verbal e auxílio físico	Não houve
	Massinha	8 min	Estimular a coordenação motora	Massa de modelar	Independente e motivada	Brincou em conjunto com o aluno	Não houve
6ª	Quebra-cabeça	20 min	Estimular a coordenação motora, o aumento do vocabulário e os conceitos lógicos	Quebra-cabeça (2 peças) de animais	Motivada, com auxílio físico e verbal	Auxílio verbal e físico	Não houve
	Interpretação de texto	15 min	Estimular a compreensão de texto	Livro "O jogo e a bola", lápis de cor, caderno	Desmotivada, com auxílio físico breve e ordens verbais	Auxílio físico e ordem verbal	Caderno do aluno
	Nome	5 min	Treinar a escrita do nome	Caderno, lápis	Independente	Orientação verbal	Caderno do aluno
	Desenho livre	3 min	Estimular a cognição	Caderno, lápis	Independente	-	-
7ª	Computador	40 min	Estimular a cognição, o reconhecimento de cores e a memorização	"Brincando com Ariê"; paint; computador	Motivada e com apoio físico	Apoio físico	Não houve

Nota: Auxílio verbal: orientou verbalmente o aluno sobre como realizar a atividade; Auxílio físico: a professora colocava a mão sobre a do aluno ensinando-o como fazer a atividade; Aluno motivado: mostrava entusiasmo na execução das atividades; Aluno independente: realizou a atividade sozinho ou com pouco auxílio da professora; Modelo verbal: professora dava o modelo do que devia ser dito e aguardava resposta do aluno.

Durante o atendimento de A3 verificou-se uma ampla preferência pelo estímulo da coordenação motora global e fina do aluno, focando-se principalmente em sua marcha e em estimular a mão esquerda que era atrofiada em relação à direita, devido à paralisia cerebral deste em detrimento dos demais objetivos inicialmente propostos.

As tarefas voltadas a um início de letramento do aluno consistiam apenas em tentar fazer com que o mesmo reconhecesse seu nome e as letras que o compunham, sendo que em alguns momentos houve a tentativa da reescrita por parte do aluno. Estas atividades mostravam maior variabilidade de métodos, sendo incluso aqui o uso do computador, o que fazia com que A3 permanecesse motivado, levado pelo interesse em experimentar novos objetos.

Chamou atenção, também, a tentativa de interpretação de texto com o aluno feita pela professora, em que a professora contou uma história e solicitou que o mesmo desenhasse o que havia compreendido. Esta atividade teve pouco êxito pela desmotivação do aluno e falta de foco em prestar atenção ao livro e pela dificuldade em manusear os lápis de cor.

Salienta-se aqui a preocupação da professora em fazer com que o aluno fosse sempre participante no preparo que antecede a atividade em si, auxiliando no desenvolvimento motor do aluno, sempre solicitando que este abrisse as caixas, potes, zíperes entre outros, para retirar a atividade desejada de dentro deles (mesmo que isto demorasse uma boa parte do atendimento em si). Ao final de todas as atividades, o aluno também ficava responsável por guardá-las em seus vasilhames de origem. Isto promovia certa sensação de independência e autonomia para ele, que também gostava de explorá-las livremente antes de receber algum comando a ser realizado.

Quanto às avaliações, embora fosse interessante o conceito utilizado, de pedir ao aluno que o desenhasse, dificilmente esta estava relacionada ao que era realizado semanalmente. Era possível verificar, talvez, a evolução motora do aluno, mas o entendimento e a forma de representação dele mesmo não eram abordados e mesmo assim serviam de padrão para medir o desempenho do aluno.

Com o atendimento de A3, a professora se mostrava um pouco mais organizada e planejava anteriormente os atendimentos, pois, sempre que o aluno chegava na sala de aula os materiais que seriam utilizados já se encontravam separados e na ordem em que seriam utilizados. Esta atuação da professora fazia com que o atendimento ocorresse sem muitas interrupções e não ocorriam imprevistos.

Um dos aspectos interessantes era a postura da professora durante todos os jogos e brincadeiras em que, além de tornar-se participante do jogo, não permitia que apenas A3 ganhasse, mas jogava normalmente como competidora, sempre reforçando as leis para a criança. Além disso, o aluno ficava encarregado de comparar os resultados para decidir quem havia ganhado o jogo.

*(g) Interface com a escola comum*

Quando questionado a respeito do desempenho escolar de seu filho e as possíveis dificuldades encontradas em seu dia a dia na escola comum, P3 destacou que A3 vinha apresentando uma grande melhoria em seu desenvolvimento, mesmo que este tenha ocorrido de maneira lenta. Quanto às dificuldades, relatou que o filho não apresentava muitas, pois ainda não havia percebido que era "*uma criança diferente das outras*".

A respeito da participação do aluno na classe comum, a professora PC3 relatou o bom desenvolvimento do mesmo e a aprendizagem que havia ocorrido de habilidades que o aluno não possuía anteriormente, sendo evidenciado pela mesma a importância da presença de estagiários em sala de aula, pois com a ajuda de uma estagiária de Educação Especial que frequentava a sala duas vezes por semana, o aluno havia recebido o apoio constante de que necessitava. Foi exemplificado pela professora que o aluno em questão já conseguia escrever a letra inicial de seu nome, demonstrava mais interesse em participar das atividades, mesmo que fosse necessário fornecer apoio, além de estar mais paciente e ter conseguido retirar a fralda e aprendido a ir ao banheiro.

Com relação às informações a respeito das necessidades do aluno, PC3 acreditava ter informações suficientes para atuar em sala de aula, além de ter um apoio constante da mãe do aluno. Segundo a professora, a mãe buscava levar o aluno a diversos tipos de atendimento (como APAE e fisioterapia na UFSCar), que acabavam por auxiliá-la, pois o mesmo continuava a mostrar evolução em áreas que apresentava dificuldades.

As adaptações necessárias para uma participação mais plena do aluno consistiam em prover um auxílio constante na realização das atividades. Embora a professora de educação especial da escola tivesse sugerido a realização de adaptações no tamanho da letra, esta sugestão não foi acatada, pois a professora PC3 e a mãe do aluno chegaram ao consenso de que isto não seria necessário. Ao ser questionada sobre o desempenho escolar do aluno, PC3 destacou que nenhum dos alunos sem deficiência havia tido o

avanço que o aluno havia apresentado e seu desempenho estava muito bom, ao ser comparado com o desempenho do mesmo quando havia entrado nesta classe.

O participante P3 apresentava dúvidas sobre quais atividades eram feitas em sala de aula, acreditando que estas poderiam envolver algum tipo de estimulação. Segundo a professora PC3, os procedimentos de ensino consistiam em utilizar jogos e brincadeiras adequados à faixa etária de seus alunos, além de utilizar atividades com enfoque em recortes, música, conhecimento de letras e registro das atividades pelos alunos. A frequência com que o pai ia à escola do filho se resumia a participar de reuniões quando solicitado.

Quanto à interface entre professora da classe comum e professora da SRM, verificou-se que ambas mantinham pouco contato sendo que este, quando ocorria, era realizado por meio da mediação de outra professora de SRM, que trabalhava em ambas unidades escolares, segundo relatos de PC3 e A3.

Segundo A3, a professora PC3 apresentava muitas dúvidas sobre como adaptar atividades para o aluno, principalmente pela pouca funcionalidade que apresentava em uma das mãos. Além disso, PC3 sempre enviava atividades solicitando auxílio para realizar junto ao aluno, mas, segundo ela, estas adaptações eram feitas pela outra professora da SRM.

Para PC3, as informações e auxílios recebidos, segundo ela, não tinham utilidade em seu dia a dia já que a professora de SRM que frequentava a sala apenas indicava que as atividades deveriam ser maiores, mas não fornecia indicações de outras atividades a serem feitas e como realizar a instrução para o aluno.

Para esta professora (PC3) deveria existir uma maior integração entre a classe comum e a SRM, pois como estas professoras eram especializadas nisto, possuíam mais informações sobre a necessidade do aluno do que esta participante. Uma das sugestões oferecidas pela participante seria a de que, após combinar com a professora da SRM, PC3 iria até a escola dela no horário de HTPC para que ambas pudessem elaborar em conjunto aproximadamente quatro atividades por mês para que fosse realizada uma por semana e acompanhar melhor a evolução do aluno.

### **3.2. Estudos de caso - alunos da professora B.**

A participante B. atendia oito alunos, estando inclusos nestes aqueles que recebiam o atendimento educacional especializado nas SRM e os contemplados pelo

ensino colaborativo. Dentre estes alunos havia um com suspeita de hidrocefalia e os demais com atraso no desenvolvimento.

#### **Estudo de caso B4**

##### *(a) Caracterização do aluno*

A aluna tinha 10 meses no início do período de observação. Por sua pouca idade, a aluna não possuía nenhum tipo de diagnóstico e recebia o atendimento por apresentar atraso em seu desenvolvimento, quando comparada aos seus pares. Segundo a professora B, após a realização de alguns períodos de observação da aluna em situações naturais foi verificado que a mesma não conseguia permanecer sentada sem apoio e não possuía controle de cabeça, havendo a necessidade de receber serviços de estimulação precoce.

##### *(b) Objetivos dos atendimentos*

Os objetivos consistiam em promover um avanço, prioritariamente, do desenvolvimento motor de B4. Com o avanço dos atendimentos e consequente avanço do desenvolvimento da aluna, que passou a conseguir sentar-se e ter controle de cabeça, os objetivos passaram a englobar o estímulo da marcha. Para a mãe de B4, os objetivos do atendimento seriam o de propiciar um acompanhamento do desenvolvimento de sua filha por um profissional para que este ocorresse como os das demais crianças.

##### *(c) Frequência e duração dos atendimentos*

A aluna recebia o atendimento duas vezes por semana, com duração de 60 minutos cada. Estes aconteciam na própria sala da aluna, portanto, por diversas vezes, alguns de seus colegas de sala se envolviam no desenvolvimento das atividades. Não era estabelecida uma sequência de atividades, porém sempre eram terminadas reservando-se alguns minutos para interação entre as crianças, que também buscavam a atenção de B.

##### *(d) Materiais utilizados nos atendimentos*

Os materiais utilizados com a aluna eram todos focados em proporcionar diferentes sensações, portanto eram das mais variadas texturas. Havia a repetição dos materiais básicos para a massagem, como o creme e as bolas texturizadas e diferentes elementos que eram agregados, como o espanador. Outros objetos que não eram

comumente utilizados em sala de aula, como bucha, gelo e macarrão, também foram experimentados para verificar a aceitação da aluna e quando isto ocorria voltavam a ser aplicados.

Segundo B., quase todos os materiais utilizados com esta aluna eram trazidos por ela de sua casa, pois os materiais enviados para as SRM não englobavam a educação infantil e tampouco havia materiais para estimulação precoce.

A Tabela 10 mostra a relação dos materiais utilizados nos atendimentos da aluna B4.

Tabela 10. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas por B4

<b>Atividades</b>	<b>Massagem</b>	<b>Marcha</b>	<b>Estimulação sensorial</b>	<b>Brinquedos</b>
<b>Materiais</b>	Bola de massagem Creme	de Cavalo de balanço Mesa de apoio Cama elástica Andador Bola	Chaves coloridas Espanador Fantoche Bucha Bacia Farinha Banheira Água Macarrão Gelo Shampoo Lantejola	Pinos Carrinho Bonecos Livros de pano Brinquedos variados de borracha

*(e) Troca de informações entre pais e professores do AEE*

Devido ao horário utilizado para os atendimentos coincidirem com o horário em que a aluna estava em sala de aula, não havia contato direto entre a professora da SRM e a mãe, portanto, nenhuma troca de informações foi estabelecida entre as duas.

Embora os encontros promovidos entre mãe e professora fossem restritos, para P4 seu relacionamento com ela era considerado bom. Porém, quando questionada sobre que tipo de informações eram trocadas entre elas, a mãe relatou que era contatada quando precisava buscar a filha mais cedo ou outras informações rotineiras.

Segundo B. nos poucos encontros que teve com a mãe de B4, ela buscou orientá-la sobre como estimular a filha a andar, além de destacar a importância de não deixar a criança apenas no carrinho e permitir que a mesma explorasse o espaço.

*(f) Desenvolvimento de atividades nos atendimentos*

Para a mãe de B4, as atividades desenvolvidas no AEE buscavam promover o desenvolvimento de sua filha, sendo utilizado para isto exercícios estimulativos. Para

esta mãe, a função da professora do AEE consistiria em ensinar à sua filha o que ela não conseguia realizar.

As atividades realizadas pela aluna consistiam, basicamente, de uma estimulação precoce, abrangendo a estimulação sensorial e buscando promover o início do engatinhar da aluna e, no final do período de atendimento, estimular a marcha da mesma.

Embora as atividades fossem feitas individualmente pela aluna, sempre havia pares da mesma idade presentes, considerando que o atendimento era realizado na sala da aluna, portanto, mesmo que não se envolvessem diretamente faziam uso dos materiais e tentavam interagir com ela.

Grande parte dos atendimentos era iniciado com uma sessão de massagem feita pela professora. Nestas, B. buscava incorporar materiais de texturas variadas, enquanto conversava com a aluna, fazendo uso de alguns objetos para manter a atenção da mesma.

#### Trechos dos diários:

Chaves coloridas foram balançadas acima da cabeça da criança para que ela pegasse. A aluna pegou. Em seguida, a professora começou a massagear os pés da criança com uma bola de plástico com pontas. Em seguida, foi com a bolinha em movimentos de "vai e vem" pelas pernas da aluna.

O movimento ia dos pés até a perna, enquanto a aluna vocalizava e brincava chacoalhando um dos instrumentos de massagem.

A professora voltou a fazer na perna enquanto a aluna mordida o brinquedo de chave.

A professora começou a fazer o movimento no braço enquanto dizia para ela que queria "morder o nenê".

A professora deu um dedo para a aluna segurar com uma das mãos e se levantar (sentar) a aluna conseguiu.

A professora a virou de bruços e começou a fazer movimentos circulares com a bolinha nas costas da aluna. Em seguida pegou um rolo de massagem e passou pelo corpo da aluna.

A aluna começou a simular que ia engatinhar. A professora conversava com as duas professoras da classe comum.

A professora pegou as chaves e balançava longe para que ela se movimentasse para pegar. Em seguida, colocou as chaves longes e deu apoio ao pé com a mão. A aluna se impulsionou e pegou. Fez isso duas vezes. *-Trecho da sessão de observação número 1.*

Quanto às situações em que a marcha da aluna era estimulada, estas normalmente partiam da própria vontade da aluna, ou seja, quando esta começava a simular o engatinhar, a professora parava qualquer atividade que estivesse realizando para auxiliá-la. Estes auxílios consistiam em fornecer um apoio para os pés da aluna,

com as mãos ou outro material e posicionar algum objeto de desejo à frente de B4 para motivá-la a se movimentar.

Trechos dos diários:

Colocou a aluna em posição de engatinhar, colocou o colar para a aluna pegar para motivá-la, a aluna conseguiu se arrastar e virar para mudar de direção.

A professora colocou a aluna em um cavalo de balanço e ajudou-a a balançar. Colocou o colar no apoio do cavalo para estimulá-la a pegar. *-Trecho da sessão de observação número 4.*

Buscando variar a consistência do piso em que esta atividade era feita, a professora fez a tentativa de utilizar uma cama elástica, sobre a qual a aluna seria colocada, com o intuito de facilitar seu deslocamento. Entretanto, embora a aluna tenha gostado da atividade, não foi possível verificar se a alteração de piso, de fato, auxiliava na marcha da aluna.

Trechos dos diários:

Foram para a cama elástica com brinquedos para a aluna engatinhar. A aluna conseguiu esticar e pegá-los. Acabou, pois os outros alunos chegaram.

A aluna foi colocada sentada na cama e a professora balançou-a. A aluna gritava bastante e sorria. Em seguida foi deitada de bruços e foram colocados diversos brinquedos em sua frente, como a cama é mais áspera a aluna conseguiu erguer um pouco as pernas e quase engatinhar até os objetos. A aluna perdeu o foco, pois o horário de brincadeira das demais crianças havia iniciado. A professora fez a atividade mais algumas vezes e em seguida voltaram para a sala.

A professora ficou segurando a aluna em pé enquanto ela segurava um brinquedo.

Colocou a aluna em frente a um brinquedo apoio em que ela se apoiava para segurar em pé. A aluna ficou entretida com as próprias meias e tentou morde-las. *-Trecho da sessão de observação número 3*

Eram desenvolvidas, também, atividades de estimulação sensorial. Estas envolviam situações de banho em que aluna era exposta a variações de quente e frio, além de objetos coloridos e de texturas variadas ou situações em que a aluna era colocada dentro de uma bacia em contato com diferentes materiais como a farinha.

Trechos dos diários:

A professora encheu a banheira com água morna e colocou a aluna dentro, deu um livro infantil para a mesma, e em seguida começou a massageá-la. Pegou uma pedra de gelo, deu para a aluna segurar e em seguida passou o gelo pelas mãos, pernas e braços enquanto brincava com ela.

Depois jogou macarrão parafuso na banheira e estimulou a aluna a pegá-lo.

Ao final deu banho na aluna e a trocou.

De volta ao berçário a professora colocou a aluna de bruços com o livrinho em sua frente estimulando-a a engatinhar. A aluna, em determinado momento quis "andar" então a professora segurou em suas mãos e andou com a aluna pela sala.

Ao final do atendimento colocou-a de volta no carrinho. *-Trecho da sessão de observação número 6.*

B4 normalmente estranhava as situações inicialmente e após algum esforço por parte da professora entretendo-a, passava a interagir.

Trechos dos diários:

A aluna foi retirada da sala e levada para SRM.

Lá foi retirada sua roupa e colocado um body. A aluna foi sentada na bacia com farinha e com vários brinquedos e lá a professora fez massagem na aluna, a ajudou a ficar em pé, além de oferecer vários brinquedos. *-Trecho da sessão de observação de número 5*

Ressalta-se que ao final da sequência de atendimentos, a aluna já apresentava tentativas de caminhar sozinha e chorava bastante quando era deixada no chão, sempre querendo manter-se em pé.

Trechos dos diários:

Colocou a aluna se segurando em pé em uma mesa de seu tamanho, a aluna começou a empurrar a mesa, A professora segurou-a e ela empurrou a mesa enquanto a aluna andava.

Colocou a aluna em um andador para verificar se seria possível a utilização do mesmo, mas ressaltou que não gosta de usá-lo. e a aluna andou pela sala. *-Trecho da sessão de observação de número 4.*

A Tabela 11 mostra a descrição dos atendimentos realizados com a aluna B4, considerando: atividade, duração, objetivos, materiais, participação do aluno, participação do professor e forma de registro.

Tabela 11. Descrição dos atendimentos realizados com a aluna B4

Sessão de observação	Atividade	Duração	Objetivo	Materiais	Participação do aluno	Participação do professor	Forma de registro
1ª	Massagem	50 min	Estimular o desenvolvimento perceptual e o iniciar da marcha	Creme, chaves coloridas, cavalinho de plástico	Motivada	Realizou as massagens	Ficha de registro da aluna
2ª	Massagem e engatinhar	50 min	Estimular o desenvolvimento perceptual e o engatinhar	Creme, espanador	Motivada	Realizou as massagens, movimentos simulando o engatinhar	Ficha de registro da aluna
3ª	Engatinhar	60 min	Estimular o engatinhar	Cama elástica, brinquedos variados	Choro e distraída	Realizou as massagens, auxiliou a aluna a engatinhar	Ficha de registro da aluna
4ª	Massagem	20 min	Estimular o desenvolvimento perceptual e o engatinhar	Fantoches, bucha	Motivada	Realizou as massagens, auxiliou a aluna a engatinhar	Ficha de registro da aluna
	Marcha	25 min	Estimular o engatinhar	Mesa, andador, bola, brinquedos variados	Motivada	Auxiliou a aluna a andar	Ficha de registro da aluna
5ª	Estimulação sensorial	45 min	Estimular o desenvolvimento perceptual	Bacia, farinha, brinquedos variados	Não gostou da textura da farinha	Auxiliou a aluna na banheira	Ficha de registro da aluna
6ª	Estimulação sensorial	60 min	Estimular o desenvolvimento perceptual	Banheira, água, macarrão, bucha, massagedor, gelo	Motivada	Auxiliou a aluna na banheira	Ficha de registro da aluna
7ª	Estimulação sensorial	60 min	Estimular o desenvolvimento perceptual	Banheira, água, lantejoulas, bucha	Motivada	Auxiliou a aluna na banheira	Ficha de registro da aluna

Nota: Aluna motivada: aluna se mostrava empolgada durante a realização das atividades.

As observações dos atendimentos de B4 mostraram uma ampla gama de atividades sugeridas pela professora ao longo das sete sessões, mesmo que todas tivessem o mesmo objetivo de estimular a futura marcha da aluna.

O que se percebeu foi que a aluna já havia obtido um grande avanço e superado grande parte de suas dificuldades, como de manter uma postura ereta, e que a partir disto a professora B. decidiu estender o atendimento da aluna visando que a mesma começasse a engatinhar. Esta preocupação era devido, principalmente, à idade da aluna, já que no ano posterior completaria um ano e seria transferida para outra sala em que todos os alunos já conseguiam andar, e havia certo receio de que não receberia os estímulos necessários para que conseguisse andar ou, ainda, que dificilmente brincaria com os demais alunos.

O local em que os atendimentos eram feitos apresentava poucos estímulos para as crianças no geral, com diversos brinquedos quebrados e sujos que nunca sofriam uma rotação entre si. Embora a sala de aula comum contasse com três professoras, durante todos os atendimentos, o restante dos alunos ficava preso em carrinhos de bebê assistindo a DVDs infantis.

Como o atendimento era realizado nesta sala em conjunto com as professoras da classe comum, foram observadas medidas feitas pela professora B. visando estimular a aluna de maneira indireta, como sugerindo que as professoras não a deixassem tanto no carrinho, nem no berço. Salienta-se que mesmo que existisse um clima amigável entre todas, as sugestões eram sempre feitas com certa cautela pela professora.

Embora visassem à marcha, os atendimentos em sua maioria consistiam na realização de massagem corporal na aluna e na oferta de estímulos variados, principalmente de texturas para esta. A marcha sempre era abordada ao final do atendimento, em momentos mais livres e descontraídos e consistiam basicamente em posicionar objetos à frente da aluna para que a mesma tentasse se locomover para pegá-los.

Destaca-se que a professora em questão não possuía conhecimentos mais aprofundados sobre estimulação precoce e comentava rotineiramente que buscava inspiração em cartilhas encontradas na internet. Embora existisse a necessidade de apoio de outros profissionais que pudessem auxiliar esta professora, estes não eram disponibilizados pela prefeitura para realizar este tipo de atividade.

*(g) Interface com a escola comum*

Devido a pouca idade da aluna B4, pouca diferença era notada e poucas atividades que pudessem evidenciar alguma diferença em seu desenvolvimento eram propostas. Portanto, para a participante P4, sua filha não apresentava dificuldade em seu dia a dia na escola e tampouco apresentava um desempenho diferenciado dos demais. A mãe tampouco conhecia quais atividades eram propostas durante o período em que sua filha frequentava a creche.

Para a professora da classe comum PC4, a aluna vinha apresentando um grande avanço motor, justificado pela ação das professoras que sempre buscava mantê-la fora de sua zona de conforto, estimulando o engatinhar da criança. Como, para a professora PC4, a dificuldade da aluna poderia ocorrer com qualquer criança, acreditava possuir informações suficientes a respeito disto para atuar positivamente no desenvolvimento de B4.

Quanto à relação entre professora da classe comum e professora da SRM, segundo ambas, era muito próxima, pois o atendimento era realizado dentro da sala de aula de PC4. B. relatou que, junto ao atendimento costumava dar orientações para a professora, sendo estas quase as mesmas dadas à mãe, de permitir que a aluna explorasse mais o ambiente, e buscava coletar informações a respeito da evolução da aluna como, por exemplo, saber se a mesma já estava sentando sozinha, qual comportamento apresentava nos dias em que não recebia atendimento, entre outras informações.

Para a professora PC4, o fato de o atendimento ser feito dentro de sala de aula era positivo, tanto para a aluna, quanto para as professoras que podiam ver e conhecer o que era feito no atendimento e aplicar algumas destas informações em seu dia a dia com a aluna. Segundo ela, além dos atendimentos, B. costumava procurá-la para passar informações de atividades de estimulação a serem feitas nos dias em que não havia atendimento, além de passar informações sobre o comportamento que as professoras deveriam ter com a aluna.

## **Estudo de caso B5**

### *(a) Caracterização do aluno*

O aluno em questão tinha seis anos de idade, durante o período de observação e apresentava atraso no desenvolvimento. Frequentava o AEE há três anos, porém era seu primeiro ano com a professora B. Segundo a professora, o aluno já havia apresentado uma grande evolução e seria dispensado do atendimento, pois o mesmo já estava sendo

considerado 'bem desenvolvido', conseguindo estabelecer associação entre número e quantidade, letras e escrever seu nome de maneira independente. Portanto, seu atendimento centrava-se em dar continuidade a este desenvolvimento.

Este aluno em questão, durante as observações, se mostrava bastante motivado em realizar qualquer atividade que lhe fosse solicitada e sempre inventava teorias e hipóteses para as perguntas feitas pela professora. Raramente necessitava de alguma explicação mais a fundo por parte de B. já que o aluno compreendia rapidamente o que deveria fazer ou descobria sozinho as regras de jogos.

#### *(b) Objetivos dos atendimentos*

Baseando-se em avaliações realizadas antes do início da sequência de atendimentos, percebeu-se a necessidade de planejar atividades que buscassem desenvolver a coordenação motora fina, aprimoramento na escrita do nome, ajustes no reconhecimento de número/quantidade e aumento do período de concentração do aluno. Para isto, buscou-se desenvolver atividades de coordenação motora e de reconhecimento de nome e números. Além disso, priorizou-se atividades que exigissem mais concentração do aluno. Para a mãe do aluno, que relatou não ter sido informada de quais eram os objetivos propostos para o atendimento de B5, o AEE para o aluno seria para promover melhorias na criança em áreas que apresentava dificuldade, no entanto, a mãe não especificou quais seriam essas melhorias.

#### *(c) Frequência e duração dos atendimentos*

Inicialmente foi ofertada à mãe a possibilidade de atendimento duas vezes por semana, com duração de 60 minutos cada, entretanto, devido a pouca disponibilidade da mesma para acompanhá-lo foi estabelecido que o aluno continuaria à frequentar o AEE uma vez por semana. O atendimento do aluno tinha duração de 60 minutos, sendo que destes, cinco minutos eram reservados no início para conversa entre ambos. Embora os demais alunos tivessem um período destinado à brincadeira livre, B5 dificilmente aproveitava estes momentos, portanto raramente ocorriam, sendo privilegiado o aumento do número de atividades para que ocupassem todo o período.

#### *(d) Materiais utilizados nos atendimentos*

Os materiais selecionados para os atendimentos de B5 estavam, em sua maioria, destinados a explorar conceitos de alfabetização e de matemática básica. O primeiro era

explorado por meio de jogos e tentativas mais próximas do lúdico, focando-se na nomeação de objetos e animais, letra inicial das palavras e conhecimento do alfabeto. O uso de tais materiais era planejado anteriormente, portanto, quando o aluno se direcionava a sala, todos os objetos a serem utilizados já se encontravam dispostos sobre a mesa, sendo permitido ao aluno, em algumas situações, que selecionasse dentre atividades (que tinham o mesmo objetivo) quais desejaria realizar.

Para o ensino da matemática foram utilizados materiais gráficos e alguns jogos de soma e quantidade. Alguns destes materiais eram de conhecimento do aluno, quando comparados ao nível de desempenho do aluno, como o ensino da escrita dos números e outros buscavam ensinar conceitos além dos aprendidos pelo aluno em sua sala comum, como a soma e subtração. Ambos foram englobados pelo uso do computador, que associava todas as temáticas anteriormente estudadas com papel e lápis e poucos foram os materiais puramente lúdicos.

A Tabela 12 mostra a relação dos materiais utilizados nos atendimentos do aluno B5.

Tabela 12. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante os atendimentos de B5

<b>Atividades</b>	<b>Alfabetização</b>	<b>Matemática</b>	<b>Computador</b>	<b>Coordenação motora</b>
<b>Materiais</b>	Lápis Jogo Lince (alfabeto) Alfabeto de madeira figuras de animais Bingo de Letras iniciais Quebra-cabeça Vogais do Patatá Patatá Jogo "Soletrando" Jogo de sequência lógica	Xérox de atividades dos números seis ao 10 Xérox - quantidade Quebra-cabeça número/quantidade jogo de adição Contando e somando	Computador - Software Coelho sabido Software Arthur	Cola colorida Blocos coloridos

*(e) Troca de informações entre pais e professora do AEE*

Segundo a participante P5 seu relacionamento com a professora B. era considerado bom, principalmente por esta professora não gritar com os alunos. Quando questionada, esta mãe afirmou desconhecer qualquer adaptação já realizada para seu filho. Para a mãe, suas trocas de informações com a professora consistiam em informar, uma à outra, as dificuldades encontradas por B5 e as melhorias ocorridas.

Segundo a professora B. ela buscava conversar com a mãe ao final dos atendimentos para obter mais informações sobre o desenvolvimento do aluno e para

saber sobre o desempenho de B5 na escola, além de passar informações para a mãe quando esta apresentava dúvidas sobre o comportamento do filho.

Dos sete atendimentos acompanhados, houve contato entre a professora e a mãe em apenas uma ocasião. Nesta foi discutida a necessidade de levar o aluno ao oftalmologista e sobre visitas anteriores ao médico. Foi explicado à mãe que não havia necessidade do uso de caderno de caligrafia, pois ela acreditava que o desenvolvimento da escrita do aluno estava vagaroso.

*(f) Desenvolvimento de atividades nos atendimentos*

Relatando já ter participado de alguns atendimentos realizados pelo filho, P5 acredita conhecer as atividades feitas por ele durante os atendimentos, citando, por exemplo, a utilização de livros infantis para que o aluno realizasse a nomeação das figuras ali presentes.

Todas as atividades desenvolvidas foram feitas de maneira individual pelo aluno. Poucas foram às situações de jogos, sendo que, normalmente, o aluno desempenhava atividades com papel e lápis feitas em folhas de xérox. As atividades de matemática possuíam pouca variação entre os atendimentos. Inicialmente foi observado o aprendizado dos números de um a 10, sendo sempre perguntado ao aluno qual número era, explicado como traçá-lo e, em seguida, era permitido que o mesmo o reproduzisse. A professora continuou a executar esta atividade, mesmo após verificar que o aluno já sabia como grafar todos os números, para que esta não ficasse inacabada.

O aluno se mostrava motivado na realização de todas as atividades, nesta especificamente, buscava mostrar-se empenhado e interagiu com a professora demonstrando seu conhecimento nas ordens numéricas. A fim de tornar a atividade menos entediante era permitido que o aluno pintasse e enfeitasse o número após ter terminado.

Trechos dos diários:

A professora deu um xérox com o nº6 impresso e mostrou ao aluno. Esta era uma atividade de sequência do atendimento anterior, ela mostrou os números anteriores que ele já havia feito. 1, 2, 3, 4, 5, contou ele até o 6, deixou o aluno escolher um lápis para pintar e o aluno o fez de amarelo *Trecho da sessão de observação número 1.*

A professora deu um xérox com o número 4 escrito e linhas para que ele copiasse. Perguntou se ele lembrava como fazer o número. O aluno não conseguia, então a professora deu ajuda física para a escrita do número, sendo que, em sequência, o aluno continuou a escrever o número diversas vezes com independência. Na mesma

folha havia uma atividade do nº5, a professora pediu e ele contou 5 estrelas e pintou-as, assim como o número impresso. O aluno fez sozinho e também foi parabenizado. A professora comentou que o aluno estava muito avançado.

Em seguida pediu que ele escrevesse o nº5. O aluno o fez sem, enquanto isso a professora escrevia um bilhete para a mãe com relação ao horário de atendimento. No final pediu que ele colocasse seu nome na atividade. - *Trecho da sessão de observação número 2.*

As demais atividades, que reuniam a associação entre número e quantidade, foram feitas também com auxílio do computador. O aluno se mostrava mais disposto quando este recurso era utilizado, porém o nível de dificuldade disponível era aquém do conhecimento do aluno.

Nas atividades que envolviam os recursos de computador, a professora dava a instrução verbal e modelo de como a atividade era estruturada, ou seja, explicava que a cada nova atividade o aluno deveria contar os objetos que apareciam na tela e selecionar o número correspondente, sempre realizando a primeira delas em conjunto com o aluno e parabenizando-o ao final.

#### Trechos dos diários:

A professora o colocou na cadeira em frente ao computador e sentou-se ao seu lado.

Assistiram a introdução em vídeo.

Apareceu um teclado pedindo que o aluno digitasse seu nome e o aluno o fez sozinho.

A professora perguntou se o aluno já havia mexido em um computador, tendo uma resposta negativa. Então B. o ensinou o que era mouse, como segurá-lo e como clicar (com auxílio físico).

Pediu para o aluno levar a mãozinha (cursos na tela no computador) até o botão e clicar, o aluno o fez.

A professora pediu que clicasse na trilha dos números, o aluno clicou, mas o programa não abriu e acabou abrindo outra página.

A professora, após algum tempo, conseguiu abrir o programa e foram para os números. O programa explicou o que deveria ser feito.

O aluno deveria clicar em um quadro para que o coelho se escondesse, a professora clicou, o coelho se escondeu na paisagem e pediu que o aluno encontrasse. Demorou um pouco, porém o achou, e foi parabenizado. A professora deu autonomia para que o aluno escolhesse um quadro e encontrá-lo.

Foram para a atividade, que solicitou que o aluno encontrasse três sapos, o aluno contou e encontrou. O próximo era o nº1, o aluno encontrou e foi parabenizado. A professora dava auxílio verbal de onde clicar para fazer o próximo, mas não o auxiliava na atividade em si.

O aluno continuou fazendo sozinho. -*Trecho da sessão de observação número 1.*

Quando as atividades eram desenvolvidas no papel tinham pouca variação, sendo repetições que utilizavam apenas exemplos diferentes. Por este motivo, a duração destas atividades era pequena e a interação e auxílio da professora não existente, já que o aluno conseguia executar todas de maneira independente. Sua estrutura consistia em pedir ao aluno que contasse quantos objetos estavam presentes na folha e conectá-los ao seu respectivo número.

#### Trechos dos diários:

A professora ofereceu um xérox ao aluno em que deveria ligar os números a suas respectivas quantidades. A professora fez um comentário com o aluno sobre o quão esperto ele era.

A professora segurou a mão do aluno contando as figuras e o aluno as ligava sozinho ao número. Ao final a professora pediu que ele pintasse dentro de cada número. -*Trecho da sessão de observação número 1.*

A professora deu uma folha com quantidades que deviam ser combinadas com seus respectivos números.

A professora pediu que o aluno contasse, ele contou e conectou corretamente sem auxílio da professora, sendo parabenizado.

Ao final a professora deixou que o aluno pintasse os desenhos.

Pediu que o aluno escrevesse seu nome. - *Trecho da sessão de observação número 2.*

Com o passar do tempo, a professora decidiu que seria possível avançar para o ensino de conceitos que o aluno ainda não havia aprendido em sua classe comum, surgindo atividades de soma e subtração, que também foram realizadas com jogos e computador. Nestas, a professora buscava utilizar materiais concretos como lápis de cor para servirem de apoio na realização da operação. A professora oferecia apoio verbal e buscava realizar a contagem junto com o aluno, fornecendo modelos de como solucioná-la.

As estratégias da professora consistiam também em selecionar diversas operações que resultariam sempre em determinado número, dando mais confiança ao aluno para resolvê-las.

#### Trechos dos diários:

A professora explicou para o aluno que iriam jogar um jogo de somar, dando como exemplo a atividade realizada na semana anterior.

Em sequência fez em conjunto com o aluno algumas somas simples utilizando lápis de cor. A professora, em seguida, colocou o jogo na mesa. B. estruturava a soma (ex:  $1+1=$ ) e explicava ao aluno que deveriam somar. Quando o aluno não compreendia a professora voltava a usar os lápis de cor como apoio. (As somas usadas no jogo possuíam o nº e a quantidade correspondente logo abaixo em forma de desenho).

Fizeram com quantidades, que somadas resultavam em 10. Em determinado momento a professora apenas estruturava a conta e o aluno realizava a soma de maneira independente.

A professora colocava várias somas, variadas, que resultavam no mesmo número. Quando a conta terminava a professora lia para ele (cinco, mais dois igual a sete).

B. mudou de jogo, que também abordava a soma, porém neste a soma completa estava escrita em um único cartão. Como o aluno apresentou certa dificuldade em realizar, a professora dava exemplos ( tinha 4 gatinhos, ganhei mais um), usava os dedos do aluno e material concreto. O aluno, quando terminava a soma deveria buscar a resposta dentre os demais cartões. - *Trecho da sessão de observação número 5.*

Quanto às atividades de alfabetização, houve a priorização da aprendizagem das letras iniciais das palavras, sendo que em todas sempre havia o modelo à disposição do aluno.

Trechos dos diários:

A professora posicionou o aluno em frente ao computador, o deixou colocar o CD e manusear o mouse, dando comandos de onde clicar.

Foram para a atividade "A,B,C, lanches" em que o aluno deveria encontrar a letra correspondente a palavra que o coelho pedia.

O coelho dizia a palavra (jabuticaba, tâmara, etc.) e a professora dizia qual letra deveria ser encontrada. O aluno clicou em todas as letras corretas enquanto a professora fazia a associação verbal (L de leite) e com outras palavras que se iniciavam com a mesma letra.

Jogaram este jogo quatro vezes, seguindo a mesma dinâmica.

Na última vez a professora apenas repetia a palavra enfatizando a letra e o aluno conseguiu encontrá-las de maneira independente. -*Trecho da sessão de observação número 2.*

Foram feitas, portanto, atividades que consistiam em encontrar a letra inicial de determinadas figuras, sempre contando com o auxílio da professora. Esta buscava enunciar as palavras para o aluno com o intuito de fazer com que este percebesse qual era a letra inicial. Quando isto não era possível, a mesma o questionava, mostrando a palavra escrita, sobre qual seria a letra, esperando pela resposta do aluno.

Trechos dos diários:

A professora colocou diversos jogos na mesa e espalhou letras em madeira na frente do aluno. Explicou que eram letras do alfabeto e que poderiam usá-las para escrever o nome do aluno. O aluno então pegou as letras de seu nome. A professora pediu que contasse quantas letras havia no nome. A professora então escreveu seu próprio nome e pediu que o aluno contasse.

Explicou que poderiam usar as letras para escrever diversas palavras.

O aluno começou a tentar escrever o nome de parentes.

A professora colocou a figura Rato e formou o nome, pedindo para o aluno contar as letras, a professora anotou o resultado em algum lugar que o aluno pudesse ver. Pegou a figura Janela e foi dizendo as letras para o aluno pegar as letras e formar a palavra.

Em seguida anotou o nº de letras. Fez o mesmo com a figura do Leão, Avião. Após a contagem a professora sempre perguntava, ex: " Cinco o que ? Cinco letras". A professora comentou que o aluno já estava fazendo reconhecimento sonoro de vogais (a professora dizia LA, falava para pegar o L e o aluno pegava o A sozinho).

Ao final a professora mostrou a anotação com os nº de letras e perguntou ao aluno qual tinha mais letras, qual o nº maior.

O aluno mostrou o 6. A professora explicou as palavras que tinham o mesmo número de letras. O aluno formou seu nome para contar quantas letras tinham. A professora marcou e marcou também o nº de letras do seu nome. A professora perguntou qual era maior. Em seguida montavam o nome do irmão do aluno e repetiram o processo e novamente com o nome da pesquisadora.

A professora foi palavra por palavra perguntando qual a primeira letra de cada nome que haviam escrito, o aluno respondeu. Fizeram a mesma atividade usando as palavras escritas pelo aluno com o nome das fichas. *-Trecho da sessão de observação número 4.*

Ressalta-se a pouca utilização de atividades lúdicas, inclusive jogos e brincadeiras. Todas as atividades foram baseadas em materiais utilizados em salas de aula comum, com uso frequente de folhas xerocadas com atividades abaixo do potencial de resolução de aluno.

A Tabela 13 mostra a descrição dos atendimentos realizados com o aluno B5, considerando: atividade, duração, objetivos, materiais, participação do aluno, participação do professor e forma de registro.

Tabela 13. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno B5

Sessão de observação	Atividade	Duração	Objetivo	Materiais	Participação do aluno	Participação do professor	Forma de registro
1ª	Número 4	3 min	Reconhecer o numeral 4	Folha xerocada, lápis	Independente	Breve orientação	Folha de registro do aluno
	Números	30 min	Estimular a coordenação motora e o traçado dos números	Folha xerocada, lápis, cola colorida	Independente	Breve orientação	Folha de registro do aluno
2ª	Números	13 min	Estimular a coordenação motora e o traçado dos números	Folha xerocada, lápis	Independente	Breve orientação	Folha de registro do aluno
	Quantidade	9 min	Associar número-quantidade	Folha xerocada, lápis	Independente	Breve orientação	Folha de registro do aluno
	Sequência numérica	20 min	Associar número-quantidade	Quebra-cabeça número-quantidade	Independente	Breve orientação	Folha de registro do aluno
	Letras	16 min	Conhecer as letras iniciais das palavras	Computador, software Coelho sabido	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Folha de registro do aluno
3ª	Quantidade	7 min	Associar número-quantidade	Folha xerocada	Independente	Breve orientação	Folha de registro do aluno
	Numerais	13 min	Estimular a coordenação motora e o traçado dos números	Folha xerocada, lápis, lápis de cor	Independente	Breve orientação	Folha de registro do aluno
	Alfabeto	15 min	Estimular a atenção e conhecer as letras iniciais das palavras	Jogo Lince alfabeto	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Folha de registro do aluno
	Palavras	10 min	Conhecer as letras iniciais das palavras	Computador, software Arthur	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio físico e verbal	Folha de registro do aluno

4ª	Escrita	22 min	Estimular a escrita e conhecer as letras iniciais das palavras	Alfabeto de madeira, fichas com figuras	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Folha de registro do aluno
	Letra inicial	14 min	Conhecer as letras iniciais das palavras	Bingo de letras iniciais	Independente	Orientação verbal	Folha de registro do aluno
	Soma	15 min	Realizar somas com números de 1 a 9	Computador, software Arthur	Motivado e com auxílio verbal e físico	Auxílio físico e verbal	Folha de registro do aluno
5ª	Adição	20 min	Realizar somas com números de 1 a 9	Jogo de adição, lápis de cor, Jogo Contando e somando	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Folha de registro do aluno
	Adição	10 min	Realizar somas com números de 1 a 9	Xérox, lápis	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Folha de registro do aluno
	Letra inicial	5 min	Conhecer as letras iniciais das palavras que iniciam com vogais	Xérox, lápis	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Folha de registro do aluno
	Alfabeto	10 min	Estimular a consciência fonológica	Computador e software	Independente	Breve orientação	Folha de registro do aluno
6ª	Soma e subtração	17 min	Realizar somas e subtrações com números de 1 a 9	Xérox, blocos coloridos	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Folha de registro do aluno
	Escrita	30 min	Estimular a escrita com modelo	Jogo "soletrando"	Motivado e com auxílio verbal	Auxílio verbal	Folha de registro do aluno
	Sequência lógica	12 min	Estimular a atenção, memorização e os conceitos lógicos	Jogo de Sequência lógica	Independente	Orientação verbal	Folha de registro do aluno
7ª	Letra inicial	10 min	Associar nome-imagem	Quebra-cabeça Patati-patatá	Independente	Orientação verbal	Folha de registro do aluno

	Letra inicial	12 min	Associar letra-imagem	Xérox, lápis	Independente	Orientação verbal	Folha de registro do aluno
	Letra inicial	7 min	Associar letra-imagem	Xérox, lápis	Independente	Orientação verbal	Folha de registro do aluno
	Números	10 min	Estimular a sequência numérica	Xérox	Independente	Orientação verbal	Folha de registro do aluno
	Números	5 min	Estimular a sequência numérica	Xérox	Independente	Orientação verbal	Folha de registro do aluno

Nota: Orientação verbal: orientou verbalmente o aluno sobre como realizar a atividade; Auxílio físico: a professora colocava a mão sobre a do aluno ensinando-o como fazer a atividade; Aluno motivado: mostrava motivação na execução das atividades; Aluno independente: realizou a atividade sozinha ou com pouco auxílio da professora.

Durante as observações verificou-se que os atendimentos providos a este aluno tinham um caráter mais próximo ao da classe comum. Eram desenvolvidas atividades voltadas à alfabetização e pouca delas eram prioritariamente lúdicas.

Foi possível perceber que o intuito da professora era de ensinar alguns conceitos que o aluno ainda desconhecia e que não havia aprendido na classe comum para que, quando adentrasse na primeira série não tivesse dificuldades e nem ficasse em defasagem em relação aos demais alunos.

Os conteúdos de matemática inicialmente estavam muito aquém das habilidades do aluno, sendo solicitado que o mesmo efetuasse a escrita dos números, conceito este que já dominava. Entretanto, mesmo verificando isto a professora prosseguiu com esta atividade durante alguns atendimentos até que houvesse completado até o numeral 9.

Foi pensado, em sequência a isto, no trabalho com associação entre número e quantidade, mas, novamente, o aluno demonstrou domínio no assunto, com relação as quantidades solicitadas e acabava por fazê-las de maneira independente e em um curto período de tempo.

A partir disto foi iniciada a orientação sobre como realizar somas simples, que despertaram o interesse do aluno. Destaca-se que o aluno também conseguiu compreender rapidamente as orientações dadas pela professora e precisou de pouco auxílio por parte dela. O mesmo ocorria com relação ao conhecimento da letra inicial das palavras e a escrita de algumas delas.

O que se percebeu, de maneira geral, foi que o aluno conseguiu superar as dificuldades que apresentava no início do atendimento e a partir disto estava conseguindo acompanhar o ritmo de aprendizagem de sua sala.

O aluno se mostrava bastante motivado e interessado em todos os assuntos, porém observava-se que a professora, mesmo tentando promover seu desenvolvimento para além do que havia planejado, sempre acabava sugerindo atividades que não apresentavam dificuldades a serem superadas pelo aluno. Portanto, eram feitas muitas atividades em cada dia de atendimento e, embora fossem ofertadas diversas opções de jogos e atividades com o mesmo objetivo para que o aluno escolhesse, este acabava realizando todos, pois já dominava todo o conteúdo.

Destaca-se também que em nenhum momento foi realizado algum tipo de avaliação além da observação da professora para verificar o desenvolvimento e desempenho do aluno.

*(g) Interface com a escola comum*

Para P5 seu filho apresentava algumas dificuldades de compreensão do que lhe era dito, sendo que isto prejudicava seu desempenho na classe comum. Embora acreditasse que ele tinha dificuldades, esta mãe não sabia o que era feito dentro da classe comum, desconhecendo as atividades e propostas.

Para a professora PC5, o aluno apresentava um bom desempenho escolar, sendo necessária apenas a oferta de uma maior atenção ao realizar as atividades para garantir que o mesmo fizesse o que lhe era solicitado. Fora esta questão, PC5 não possuía maiores dificuldades em seu dia a dia, não necessitando de maiores informações a respeito das necessidades do aluno em questão.

P5 costumava frequentar a escola comum de seu filho apenas nas reuniões, momentos em que mantinha contato com a professora e considerava este relacionamento bom, porém fazia a ressalva de que PC5 costumava gritar muito com os alunos, fato que a incomodava.

Quanto ao contato entre professora da classe comum e professora da SRM, B. relatou que tinha pouco contato com PC5, pois ambas eram de unidades escolares distintas e trabalhavam em períodos opostos. Apesar desta falha na comunicação, a professora informou que sempre buscava trocar informações com ela utilizando como mediadora outra professora de SRM que atuava na mesma unidade escolar de PC5.

Para PC5, embora não tivesse sido possível estabelecer uma parceria mais efetiva com B., devido ao grande número de funções que ambas tinham, acreditava que esta parceria seria de grande utilidade para auxiliar na elaboração de atividades para o aluno. Relatou, também, que ambas haviam se encontrado uma vez e que neste encontro B. havia lhe mostrado todas as atividades que vinha realizando com B5, sendo que esta troca de informações serviu como um guia para ambas, para que começassem a trabalhar os mesmos conteúdos na classe comum e na SRM.

## **Estudo de caso B6**

*(a) Caracterização do aluno*

A aluna B6 tinha quatro anos de idade, no período de observação. Segundo a professora da SRM, a aluna possuía dificuldades motoras em suas mãos e pernas causadas por um (acidente vascular cerebral) AVC. Frequentava o atendimento na SRM junto à professora B. Havia começado este atendimento no mesmo período em que as

observações foram iniciadas e frequentava outros atendimentos, como fonoaudiólogo e fisioterapeuta.

Observou-se que a aluna dificilmente aceitava qualquer ordem ou comando dado tanto pela professora quanto por sua mãe, e costumava mostrar comportamentos de birra em que quebrava objetos, chorava sem parar e até mesmo tentava agredir a professora.

Era difícil atrair a atenção da aluna com qualquer tipo de atividade o que também dificultava o fornecimento de algum tipo de recompensa pelo bom comportamento, já que esta não gostava de elogios dados pela professora e quando queria algum a aluna elogiava a si mesma.

#### *(b) Objetivos dos atendimentos*

Segundo a professora B., os objetivos propostos para a aluna englobavam a realização de avaliações para verificar o nível de desempenho, além de ampliar o conhecimento desta com relação às habilidades utilizadas na sala de aula comum, ou seja, sequência numérica básica, cores, formas geométricas, coordenação motora e memória, além do respeito pelas normas de comportamento.

Foi possível observar que todas as atividades desenvolvidas partiram do pressuposto de uma avaliação inicial, buscando identificar quais os conhecimentos prévios da aluna e quais os aspectos mereciam mais atenção. Com este foco, as atividades buscavam avaliar o conhecimento e estimular a aluna com relação às cores, formas, texturas, pensamento lógico, associação de formas/cores, memória e regras. Para a mãe da aluna, o objetivo do atendimento era proporcionar um melhor desenvolvimento à sua filha.

#### *(c) Frequência e duração dos atendimentos*

A frequência dos atendimentos era de uma vez por semana, com duração prevista de uma hora cada. Cada atendimento era subdividido em 50 minutos destinados à realização de atividades, cinco minutos despendidos no início para organização do espaço e saudação e cinco minutos finais para brincadeiras livres e/ou organização da sala de aula e orientações aos pais.

As atividades realizadas com papel/jogos tinham uma duração média de 15 minutos cada e as atividades realizadas com o auxílio do computador tinham duração aproximada de 30 minutos cada.

*(d) Materiais utilizados nos atendimentos*

Inicialmente, os materiais utilizados partiram do pressuposto de uma avaliação inicial e identificação de quais recursos e estratégias seriam mais eficazes junto à aluna, desta forma, muitas atividades em folhas xerocadas foram utilizadas. A partir da identificação da eficácia do computador, este foi incorporado aos atendimentos, havendo uma boa recepção da aluna, mesmo embora poucos softwares fossem disponibilizados para a idade da mesma.

Foi possível observar uma grande quantidade de atividades diferenciadas, que envolviam o estímulo sensorial da aluna em conjunto com demais conceitos, todas criadas pela professora, como o uso da espuma de barbear. Os materiais utilizados com a aluna eram bem variados, porém seguindo o padrão de formas geométricas e cores, além de materiais lúdicos.

Para a estimulação da coordenação motora e para ocorrer à estimulação sensorial, materiais como alinhavo e potes com farinha e objetos foram utilizados. Nestas, embora a aluna relutasse em participar, conseguia fazê-las satisfatoriamente sem necessidades de adaptações. Quanto à compreensão da aluna, livros adequados à sua faixa etária estavam disponíveis e funcionavam como apoio para futuras atividades e ensino de conceitos, sendo normalmente pareadas com algum jogo sequencial ou atividade impressa. A Tabela 14 mostra a relação dos materiais utilizados nos atendimentos do aluno B6.

Tabela 14. Relação de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas durante o atendimento de B6.

<b>Atividades</b>	<b>Pintura/pareamento</b>	<b>Jogos</b>	<b>Leitura</b>	<b>Computador</b>	<b>Variados</b>
<b>Materiais</b>	Xérox de desenhos e atividades; lápis de cor; canetinha; lantejola; guache.	Caixa-Encaixa Quebra-cabeça cor azul Formas e cores Quem procura acha! Jogo Aprendendo as cores em madeira	Chapeuzinho Vermelho Galinha Pintadinha Livro interativo de animais	Computador Coelho Sabido	Formas geométricas coloridas Alinhavo Espuma de barbear Potes de farinha

*(e) Troca de informações entre pais e professores do AEE*

Segundo a mãe da aluna era sempre dela que partia a iniciativa de buscar informações a respeito do que era desenvolvido com sua filha nos atendimentos. Embora acreditasse ter um bom relacionamento com a professora, P6 ficava

incomodada em não poder participar dos atendimentos para ter conhecimento das atividades.

A professora B. relatou que sempre buscava conversar com a mãe aos finais de atendimento, principalmente para relatar o comportamento da criança e o desempenho da mesma nas atividades propostas.

Dos sete atendimentos frequentados pela aluna foram dadas informações junto à mãe ao final de quatro atendimentos. Destes, três momentos foram utilizados pela professora para relatar o mau comportamento da aluna durante o atendimento e as medidas que a mesma julgou necessário tomar. Em um dos encontros foi mostrado à mãe as atividades realizadas pela aluna e explicado quais atividades esta gostava de realizar dentro da SRM, ao mesmo tempo em que foram fornecidas recomendações de brincadeiras e exercícios a serem realizados em sua residência, como pintura e contação de histórias. A Tabela 15 mostra os conteúdos das informações dadas aos pais nos atendimentos do aluno B6.

Tabela 15. Conteúdo das informações dadas aos pais por atendimento realizado com B6

Atendimento	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
<b>Informação aos pais</b>	-	Informe sobre o mau comportamento da aluna em sala e o desempenho da mesma durante as atividades	Informe sobre o mau comportamento da aluna na SRM, citando que a mesma tentou agredir e as medidas tomadas pela professora	-	Informe sobre os horários de atendimento e mau comportamento da aluna	-	Orientações de atividades a serem feitas em casa em conjunto com a aluna, além de fornecimento de materiais. Demonstração das atividades realizadas na SRM

*(f) Desenvolvimento de atividades nos atendimentos*

Segundo a mãe de B6, embora nos demais atendimentos frequentados por sua filha lhe fossem informado com detalhes o que era feito com a mesma, no AEE nunca havia relatado o que era feito. A professora B. se restringia a contar como a criança havia se comportado durante o atendimento. Esta mãe, segundo B., desconhecia os objetivos específicos propostos no atendimento para sua filha, e tampouco sabia a função da professora do AEE.

Todas as atividades desenvolvidas foram feitas individualmente pela aluna com a presença da professora da SRM, sendo que a mãe da aluna esperava pela mesma durante todo o atendimento sentada do lado de fora da sala. Dentro de sala eram

realizadas de duas a quatro atividades por dia, sendo estas variadas dependendo do comportamento da aluna em questão. A duração média de cada uma das atividades era de 15 minutos, porém quando o computador era utilizado este tempo normalmente era estendido para 30 minutos.

O recurso do computador era utilizado como recompensa por um bom comportamento e cumprimento do que era solicitado à aluna anteriormente, ou seja, existia a condição de que a aluna seguisse as normas decididas pela professora e, caso isto não ocorresse, o computador não faria parte do atendimento.

Trechos dos diários:

A professora colocou o xérox na frente da aluna e mostrou o triângulo, e perguntou onde estava o outro igual, a aluna apontou. A professora perguntou onde estava o outro quadrado e a aluna apontou o círculo. A professora perguntou se ela tinha certeza, e a aluna começou a fazer birra, a professora chamou sua atenção e a aluna fez a atividade corretamente.

A professora disse para a aluna pintar as formas e a aluna fazia riscos disformes, então a professora deu auxílio físico enquanto explicava que primeiro iam fazer isso, depois iam para o computador e depois brincar. A professora ignorou um pouco a aluna, pois a mesma começou a riscar toda a folha fazendo birra." *-Trecho retirado da sessão de observação número 3.*

Um dos recursos mais utilizados eram os softwares de jogos infantis, estando incluído aqui o Coelho Sabido em sua versão voltada para o maternal, procurando realizar atividades que tivessem continuidade com as propostas no papel e jogos, condizentes com seus objetivos principais. Assim, os jogos exploravam o pareamento de formas geométricas, cores, pais/filhote e, por meio de conversas iniciadas pela professora, também eram trabalhados os conceitos de cores.

Trechos dos diários:

A professora colocou a aluna sentada de frente para o computador e sentou-se ao seu lado. Escreveu o nome da aluna e explicou para ela a história.

A professora explicou que deveriam encontrar a forma igual a pedida pelo coelho. A aluna apontou a errada, então a professora apontou a certa e a ajudou a clicar.

Em seguida as formas mudaram de lugar, mas ela deveria continuar a encontrar a forma. A aluna não conseguiu encontrar em nenhuma das vezes, então a professora a ajudou.

O mesmo ocorreu quando foi pedida outra forma geométrica.

Foram para outro jogo em que os filhotes deveriam ser levados até suas mães. A professora perguntou qual era a mãe de determinado filhote, mas a aluna não conseguiu fazer nenhum. A professora fez a atividade e explicou para a aluna que iriam mudar de jogo.

A professora colocou coelho sabido maternal, em que deveria encaixar a forma com o espaço em que encaixaria, a professora deu o mouse

para a aluna e deixou que fizesse, apenas dando apoio quando necessário.

A partir da segunda vez a professora passou a guiar a mão da aluna, pois a mesma não conseguia fazer e ficava dispersando. *-Trecho retirado da sessão de observação número 4.*

As formas geométricas foram muito utilizadas em todos os tipos de atividade, com grande variedade de objetivos conjuntos, principalmente as cores, sendo estas um dos focos principais trabalhados pela professora. Ao longo dos atendimentos, a aluna deu indicativos variados a respeito de seu nível de conhecimento das cores, em partes pelos problemas de comportamento apresentados pela mesma e pela constante recusa da aluna em realizar o que a professora gostaria que fizesse.

Trechos dos diários:

A professora colocou várias formas coloridas na mesa e pediu que a aluna pegasse as que têm a cor amarelo. A aluna pegou o vermelho, a professora mostrou a cor no livro e a aluna fez birra. A professora deu bronca. B. pegou um e comparou com o desenho, e mostrou que era amarelo. A aluna fez errado.

A professora separou os amarelos, e a aluna mostrou que era amarelo e recebeu parabéns.

A professora comparou com o azul e falou a cor para a aluna, e ela repetiu.

Ao perguntar a cor do amarelo para a aluna e ela disse azul.

A aluna ficava repetindo "Acabou a brincadeira".

A professora retirava as peças da aluna. A professora deu branca novamente e a aluna continuou fazendo birra.

A aluna pegou dois triângulos e mostrou para a professora. A professora deu parabéns, falou que a cor era diferente e perguntou se tinha outro diferente e a aluna pegou o azul.

A professora pegou o quadrado azul e perguntou se tinha outro igual.

A professora passou a "ensinar" a estagiária, ignorando a aluna, ai ela começou a prestar atenção e falar também.

A professora pediu que a aluna guardasse o brinquedo. *-Trecho retirado da sessão de observação 2.*

Para isto, portanto, sempre era dado o modelo e permitido a aluna certo grau de independência, aguardando a resposta da mesma e que expressasse suas opiniões, sendo que, quando a resposta não correspondia ou não se aproximava do esperado, era fornecido um auxílio físico ou instrução verbal para as ações da aluna.

Trechos dos diários:

A professora colocou formas geométricas em um pote e encheu de farinha. Explicou para a aluna que iriam encontrar um de cada vez e falar o nome das cores. A aluna conseguiu encontrar as formas de maneira independente.

A cada bloco encontrado a professora perguntava o nome da cor, mas a aluna dizia todos errados, então a professora dava o modelo de como dizer o nome e a resposta correta.

Depois pediu para a aluna separar por cores, pegou o amarelo, mas a aluna tentava separar por forma, não compreendendo a cor, A professora então a ajudou.

Após isto colocou novas formas geométricas. A aluna achou um da cor vermelha e ao perguntar o nome da cor já deu a resposta para a aluna, comparando-o com o igual. O mesmo se repetiu com as demais cores.

Ao final a professora pegou um cilindro azul e pediu para a aluna pegar a cor igual. A aluna pegou formas aleatórias e a professora tentou explicar o que eram cores, como fazer, mas a aluna fez errado todas as vezes, ignorando a professora em alguns momentos.

O mesmo foi feito com as demais cores, A professora escondeu as formas novamente, e quando a aluna achava, a professora dizia o nome da cor e pedia que repetisse. - *Trecho retirado da sessão de observação 4.*

Um dos principais aspectos observados e relatados pela professora foi o comportamento exibido pela aluna durante os atendimentos. Para isto foram tomadas diversas medidas ao longo do tempo, sendo observado: (a) a alternância de atividades de curta duração; (b) o estabelecimento de 'combinados' com a aluna com recompensas pelo bom comportamento, como por exemplo, a utilização do computador e a possibilidade da brincadeira livre ao final do atendimento e (c) algumas mudanças atitudinais por parte da professora, que passou a ignorar a aluna quando esta começava a exibir momentos de birra, apenas voltando sua atenção a ela quando isto cessava.

Trechos dos diários:

Após algum tempo a professora colocou a próxima atividade na frente da aluna e perguntou se poderia fazer.

A professora perguntou se a aluna sabia quem era, a aluna não sabia, então a professora disse que era a borboleta e perguntou qual era a sombra, a aluna apontou o correto e começou a cantar "borboletinha". A professora perguntou do próximo, explicou que era joaninha, com pintinhas e a aluna encontrou.

No próximo animal, a aluna começou a mexer no apontador, e provocar a professora, que começou a ignorar a aluna novamente.

Em determinado momento a aluna disse "popó", a professora voltou para a atividade e a aluna apontou corretamente e fez o traçado.

Por fim, a professora deu auxílio físico nos últimos, pois a aluna queria rabiscar novamente.

A professora disse para pintar os animais. A aluna começou a rabiscar, então a professora começou a pintar o desenho que ia mostrar para a sua mãe, a aluna começou a pintar também e depois começou a desmontar o apontador fazendo birra novamente. -*Trecho retirado da sessão de observação número 3.*

Nas atividades realizadas em papel era comum serem feitas adaptações condizentes com as dificuldades motoras da aluna, entretanto, estas normalmente eram

decididas durante a atividade e não planejadas anteriormente. Estas envolviam melhores maneiras de manusear os objetos utilizados, principalmente lápis, portanto partia-se de movimento mais amplos, como a pintura com as mãos para movimentos mais finos com materiais específicos.

Trechos dos diários:

A professora deu o desenho para a aluna e a ajudou (mão na mão) a contornar a figura com a canetinha.

Em seguida deu o lápis para que ela pintasse, a professora a parabenizava toda vez que segurava o lápis corretamente.

A professora deu lantejola para a aluna com o intuito de enfeitar a mesma. A professora colocava a cola e a aluna colava, a princípio a aluna não conseguia colocar a lantejola com os dedos, então a professora deu um lápis para a aluna utilizar para pegar as lantejoulas, inicialmente deu um auxílio (mão na mão) e em seguida deixou que a aluna o fizesse autonomamente. *-Trecho retirado da sessão de observação número 7.*

Ao final de cada atendimento era feito o registro dos ocorridos em uma ficha exclusiva da aluna, contendo data e um resumo breve do que havia sido feito. Quando era possível, as atividades eram anexas em uma pasta também reservada para a aluna.

A Tabela 16 mostra a descrição dos atendimentos realizados com o aluno B6, considerando: atividade, duração, objetivos, materiais, participação do aluno, participação do professor e forma de registro.

Tabela 16. Descrição dos atendimentos realizados com o aluno B6

Sessão de observação	Atividade	Duração	Objetivo	Materiais	Participação do aluno	Participação da professora	Avaliação
1°	Pintura	15 min	Reconhecer as cores	Lápis de cor, xérox formas geométricas	Independente e com orientação verbal	Orientação verbal	Inicial
	Encaixe	10 min	Avaliar o conhecimento dos números e conceitos lógicos	Jogo Caixa-encaixa	Realização orientada da atividade	Orientação verbal e auxílio físico	Inicial
	Brincadeira Livre	25 min	Explorar os objetos	Pia, geladeira, pratos, etc.	Independente, propôs a atividade	Seguiu as solicitações da aluna	Inicial
2°	Contação de histórias	13 min	Compreender histórias e reconhecer cores	Livro interativo, lápis, canetinha, xerox	Realização orientada da atividade/Não seguiu as regras	Orientação verbal e física/Manejo de comportamento	Inicial
	Reconhecimento de cores	18 min	Avaliar o conhecimento de cores e da capacidade d discriminar objetos semelhantes	Formas geométricas coloridas, Jogo Formas e Cores	Realização orientada da atividade/Não seguiu as regras	Orientação verbal e física/Manejo de comportamento	Inicial
3°	Pareamento de formas geométricas	17 min	Avaliar o conhecimento do conceito de igual	Xérox formas geométricas	Realização orientada da atividade/Não seguiu as regras	Orientação verbal e física/Manejo de comportamento	Inicial
	Pareamento de formas de animais	20 min	Avaliar o conhecimento lógico	Xérox	Realização orientada da atividade/Não seguiu as regras	Orientação verbal e física/Manejo de comportamento	Inicial
	Coelho Sabido - formas geométricas	20 min	Avaliar o conhecimento lógico	Coelho Sabido	Independente, com breve auxílio físico e verbal	Breve auxílio físico e verbal	Inicial
4°	Formas geométricas e cores	25 min	Estimular o desenvolvimento perceptual	Formas geométricas, pote, farinha.	Independente	Orientação verbal e física	Inicial
	Coelho Sabido - pareamento formas geométricas	35 min	Estimular conceitos lógicos	Coelho sabido	Motivado	Orientação verbal e física	Inicial
5°	Pareamento de figuras	15 min	Estimular o aumento do vocabulário e a associação de figuras	Quem procura acha!	Motivado	Orientação verbal	Inicial

	Contação de histórias	10 min	Estimular a coordenação motora	Chapeuzinho vermelho	Independente	Orientação verbal	Inicial
	Pintura/ cores	15 min	Estimular a coordenação motora e a identificação da cor vermelha	Aprendendo as cores em madeira	Realização orientada da atividade/Não seguiu as regras	Orientação verbal e física	Inicial
	Brincadeira livre	5 min	-	Brinquedos diversos	Independente	-	-
6º	Contação de história Pintura - galinha pintadinha	22 min	Interpretar histórias	Guache, folha com desenho, livro galinha pintadinha	Motivado e auxílio verbal e físico	Auxílio verbal e física	Inicial
	Quebra-cabeça com a cor azul	5 min	Estimular a coordenação motora	Quebra-cabeça cor azul	Realização com auxílio físico total	Auxílio físico	Inicial
	Coordenação motora fina	10 min	Estimular a coordenação motora	Alinhavo	Motivado	Orientação verbal	Inicial
	Brincadeira livre	10 min	-	Parque infantil	-	-	-
7º	Estimulação sensorial	34 min	Estimular o desenvolvimento perceptual	Espuma de barbear, formas geométricas.	Motivado e independente	Orientação breve, tanto física quanto verbal	Inicial
	Pintura - cor verde	10 min	Estimular a coordenação motora	Xérox árvore de natal, lápis de cor, canetinhas, lantejoulas.	Motivado e independente	Orientação verbal	Inicial
	Brincadeira livre	10 min	-	-	Independente	-	-

Nota: Orientação verbal: orientou verbalmente o aluno sobre como realizar a atividade; Auxílio verbal: orientação breve sobre como realizar a atividade; Auxílio físico: a professora colocava a mão sobre a do aluno ensinando-o como fazer a atividade; Aluno motivado: mostrava entusiasmo na execução das atividades; Aluno independente: realizou a atividade sozinho ou com pouco auxílio da professora; Modelo verbal: professora dava o modelo do que devia ser dito e aguardava resposta do aluno; Manejo de comportamento: utilização de estratégias para melhorar o comportamento do aluno.

Durante as observações foi possível verificar que durante todos os atendimentos realizados foi sinalizado pela professora de que estaria sendo feita uma avaliação inicial com a aluna. Entretanto, estes sete atendimentos acompanhados duraram cerca de três meses e a avaliação ainda não havia sido concluída pela professora para, por fim, estabelecer os objetivos condizentes com as necessidades da aluna em questão.

Notou-se que as atividades englobaram uma ampla gama de assuntos e habilidades da aluna, sendo dada uma maior atenção às formas geométricas e o reconhecimento de cores.

Também era despendido certo tempo para que a aluna realizasse atividades gráficas com o objetivo de verificar a coordenação motora da aluna e a realização de possíveis adaptações, entretanto estas adaptações raramente eram feitas anteriormente às atividades.

Destaca-se que, apesar da tentativa da professora em atrair a atenção da aluna, todas as atividades acabavam com situações de manejo de comportamento que impossibilitavam uma finalização completa e agradável da atividade.

A aluna B6, com o passar do tempo, começou a demonstrar certo interesse pelo computador e também com personagens infantis como a galinha pintadinha. Esta que poderia ser uma boa estratégia para a professora era utilizada com cautela com a justificativa de que a aluna precisava compreender que as atividades gráficas eram necessárias e que a aluna precisava aprender a lidar com situações que não eram do seu agrado.

Novamente, principalmente pela idade da aluna, questiona-se a necessidade da utilização de diversas atividades gráficas em folhas de xérox a serem realizadas no espaço do AEE. Bem como a tentativa de manejo de comportamento que contou com diversos episódios em que era proposta a condição de que se a aluna realizasse o que lhe era pedido poderia ter o momento de brincadeira livre ou utilizar o computador, porém este momento acabava não sendo permitido a ela.

#### *(g) Interface com a escola comum*

Para P6, o desempenho escolar de sua filha estava aquém do esperado, pois a filha apresentava muitos problemas e estava muito atrasada com relação aos demais. Com relação a isto, a mãe mostrava o desejo de que a filha não tivesse sido mudada para uma classe condizente com a sua idade, mas tivesse sido retida na mesma sala do ano

anterior, já que lá sua filha conseguia acompanhar os demais alunos. Entretanto, demonstrava estar contente com o comportamento da filha que passou a aceitar regras.

A mãe desconhecia as atividades realizadas na classe comum e informou que costumava ir à escola da filha para obter informações sobre o que estava sendo realizado para B6, verificar se a filha estava sendo bem alimentada, entre outros.

A respeito da participação de B6 na sala de aula comum, a professora PC6 relatou que acreditava que a falta de responsividade da aluna com suas tentativas de ensino contribuía para que esta não tivesse adquirido nada de positivo, acrescentando que acreditava não possuir uma formação e informação suficiente para atuar junto a esta aluna e contemplar suas necessidades específicas.

Com relação às adaptações feitas em seu dia a dia, foi relatado por PC6 a adaptação na instrução, pois as atividades realizadas eram sempre iguais às dos demais alunos. Segundo a professora, esta havia sido a orientação recebida da chefe da divisão de educação especial do município mas que, mesmo com esta indicação, havia retomado alguns conceitos para aluna que já haviam sido dominados pelos demais alunos da sala.

Para PC6, a aluna não havia obtido qualquer tipo de resultado ou avanço, mesmo com acompanhamento mais especializado da professora da SRM. Segundo PC6, a professora B. já havia ido a sua escola durante as reuniões de HTPC para conversar com ela sobre a aluna em questão, além de B. sempre levar as atividades que havia realizado com a aluna.

A professora B. relatou que, embora buscasse trocar informações junto à professora de B6, sempre encontrava resistência por parte da mesma, que não acreditava na possibilidade de avanço da aluna. B. informou que sempre buscava obter informações a respeito do comportamento da aluna, que era de interesse de ambas.

#### **(a) Discussão dos estudos de caso - alunos da professora A**

A participante A. era, dentre as duas professoras de SRM participantes, a única que lidava apenas com alunos em processo de alfabetização, estando todos com idade igual ou acima de quatro anos. Por meio dos dados coletados foi possível observar que, de maneira geral, os atendimentos ofertados pela professora A à seus alunos possuíam objetivos claros destacados por ela, entretanto, esta professora não possuía nenhum tipo de planejamento para seus alunos, ou seja, todas as atividades propostas eram criadas ou decididas pouco antes do início do atendimento de cada aluno ou até mesmo durante o atendimento aos mesmos.

Este fato, durante as observações, acabou por evidenciar como era prejudicial para o próprio desenvolvimento de seu trabalho já que foram acompanhados momentos em que, por não saber qual seria a próxima atividade a ser desenvolvida, o aluno ficava por vários minutos sentado aguardando, enquanto a professora analisava todos os jogos disponíveis em seu armário até escolher algum ou, também, situações em que A. decidia a próxima atividade a ser realizada sem pesquisar quais materiais estavam disponíveis e acabava por passar um bom tempo procurando jogos que não se encontravam na sala de aula. Além disso, ressaltou-se a pouca intimidade com a maneira com que os jogos funcionavam, o que acabava por afetar os objetivos propostos, uma vez que as atividades eram frequentemente interrompidas, pois A. em alguns momentos, não conseguia compreender ou fazer com que os jogos funcionassem da maneira desejada.

Russell e Airasian (2014) destacam a importância de se planejar uma aula, justificando que tal ato ajuda a evitar que as necessidades de cada aluno seja esquecida ou abordada de maneira indesejada, além de evitar que sejam sempre estabelecidas expectativas abaixo do que os alunos seriam capazes de realizar. Esta ação realizada pelos professores também se torna um bom instrumento para que as atividades propostas estejam sempre alinhadas aos objetivos definidos para cada aluno.

Quanto à frequência dos atendimentos de A1, A2 e A3, embora todos tivessem a mesma duração prevista, em quase nenhum dos atendimentos esta duração era, de fato, cumprida. Tal problema pode ter como justificativa, aos olhos da pesquisadora, tanto a falta de preparação dos atendimentos, o que acabava incomodar a professora que não conseguia realizar o que queria, quanto pela pouca interação que passou a existir entre os alunos e A..

Ao longo das aplicações das atividades o que se notou foi a utilização constante de questionamentos orais, como maneira de avaliar o entendimento do aluno e evolução do mesmo. Este tipo de avaliação permite que o professor colete uma grande quantidade de informações formais e informais sobre os alunos, sendo de grande utilidade para fornecer instruções, além de permitir que o professor aplique esta avaliação sem que o aluno sinta que está sendo avaliado (RUSSELL; AIRASIAN, 2014).

Entretanto, com o passar do tempo começou a surgir uma falta de interação, que era observada pelo pouco diálogo estabelecido entre estes e, talvez por se encontrarem sozinhos em uma sala sem nenhuma outra criança, os alunos acabavam se restringindo na maioria das vezes a apenas responder o que lhes era perguntado. Fugindo a esta regra, o aluno A3 se mostrava sempre muito solícito a iniciar alguma forma de diálogo,

porém, a frequência com que isto ocorria foi diminuindo com o passar dos atendimentos.

Outro aspecto observado foi o visível cansaço dos alunos quando estavam mais próximos ao final do semestre, provavelmente por possuírem atividades no turno da manhã e da tarde consecutivamente. Este comportamento começou a ser evidenciado principalmente pela atitude de dois alunos (A1 e A3) que, coincidentemente, começaram a solicitar várias idas ao banheiro como forma de fuga das atividades.

Quanto ao contato com os pais foi possível observar que A. apenas trocou informações mais a fundo junto ao pai de A3 que, segundo a concepção da professora, era o mais esclarecido dentre todos os pais. Com este pai houve questionamentos à respeito de comportamento e orientações, já com as duas mães participantes o contato se resumia a realizar reclamações sobre o comportamento das crianças.

Nos três casos aqui citados observou-se a estratégia utilizada pela professora de priorizar o aprendizado do nome para, a partir dele, seguir para outras habilidades e conhecimentos necessários para cada um dos alunos. Destaca-se que em quase todas as atividades que envolviam a escrita do nome, a professora não se preocupava em corrigir a grafia do nome ou a escrita correta das letras, entretanto, quanto havia algum modelo disponível e era solicitada a realização de alguma colagem esta organização correta era esperada por ela.

Dentre as estratégias destacam-se as avaliações utilizadas pela participante que nos casos citados pouco condiziam com os objetivos propostos para os atendimentos destes alunos e com a estrutura dos AEE em si, uma vez que, apenas a utilização de jogos e o pouco tempo de atendimento dificilmente promoveria a generalização dos conceitos aprendidos pelos alunos, para que conseguissem executar de maneira satisfatória uma avaliação escrita nos moldes tradicionais avaliando habilidades muito além das que tinham sido trabalhadas durante as observações.

Tal estratégia apresentada pela professora A contraria o indicado por Russell e Airasian (2014), que destacam que a avaliação para que seja considerada eficaz, deve passar um bom nível de confiabilidade para que as decisões futuras sejam feitas baseado nestes resultados, ou seja, deve ser capaz de avaliar o que o aluno realmente aprendeu.

Em geral, todos os pais participantes acreditavam que a professora A executava um bom trabalho e que sua relação com todos era próxima, mesmo que as observações não tenham demonstrado isto e que tenham feito algumas contradições ao afirmarem

que desconheciam o que era realizado dentro da SRM ou até mesmo por desconhecerem os objetivos deste atendimento para seus filhos.

No caso específico de A1, percebeu-se um baixo nível de participação da mãe, que pouco conhecia sobre o atendimento em si e a sensação de que sua presença não era desejada durante o atendimento, que pode ser vista em sua fala justificando esta pouca interação por ter de entregar o aluno e sair de dentro da sala "*rapidinho*". Esta fala nos traz um pouco da sensação desta mãe com relação a este atendimento que na verdade deveria ser mais próximo dela.

A escola e a família são duas instituições que possuem suas especificidades e que podem se complementar em conjunto. Embora não sejam completamente independentes ainda possuem barreiras institucionais que se pautam nos conhecimentos e funções dominados por cada uma delas e acabam tendo seus objetivos, que embora sejam distintos, interpenetrados em volta da tarefa de educar as crianças. A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Quanto à relação entre professoras da classe comum e a professora A., o que foi constatado foi à falta de interação entre estas e a falta da busca pelo contato, tanto pela parte da professora A., quanto pelas professoras da classe comum. O que se observa é um movimento por parte de todos os profissionais envolvidos que demonstram ter interesse e conhecer a importância de um trabalho mais interconectado, mas que, por eventuais excessos de trabalho, desencontro de horários ou até mesmo desinteresse acabam por não efetivar isto e terminam numa culpabilização de mão dupla, em que as professoras da classe comum jogam toda a culpa da falta de contato para a professora A. e o inverso também ocorre.

Um dos pontos destacados foi a fala da professora PC3 que, após observar as atividades realizadas no AEE não constatou diferenças das atividades feitas por ela para as realizadas naquele ambiente. Questiona-se, portanto, qual aspecto que torna o AEE diferente da sala de aula, além do fato de ocorrer com um aluno de cada vez.

Destaca-se aqui, além da falta de um contato mais efetivo, a má utilização destes encontros que deveriam priorizar, também, a sugestão de adaptações por parte da

professora de educação especial, promover a disponibilização de materiais didáticos, além de tentar realizar um planejamento de atividades pedagógicas em conjunto (BARRETO; GONÇALVES, 2011). Manzini (2011) destaca que normalmente o que se presencia nesta relação é a polarização de saberes em que o professor de educação especial acaba sendo visto como o profissional especializado, porém o observado aqui foi a pouca importância real dada à função deste professor.

### **(b) Discussão dos estudos de caso - alunos da professora B**

A participante B. atendia um grupo variado de alunos e era ela quem realizava o atendimento à aluna que necessitava de estimulação precoce. Um dos atendimentos que necessitava de maior atenção por parte da professora era o de B6 que começou a frequentar o atendimento ao mesmo tempo em que as observações foram iniciadas, além de apresentar diversos comportamentos de birra.

Ao verificar as medidas tomadas pela professora cabe pensar também na necessidade de buscar descobrir a causa dos comportamentos indesejados da criança, partindo-se do pressuposto de que não basta pensar na eliminação dos comportamentos indesejados, sem antes compreender e ajudar nas razões básicas de seu surgimento (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Observou-se que a participante em questão tinha objetivos claros para os seus alunos e sempre mantinha à sua disposição diversas atividades, principalmente gráficas que englobassem os objetivos pretendidos, mas sempre dando a opção do aluno escolher qual realizaria primeiro ou, até mesmo, tendo uma segunda opção caso o aluno não se adequasse à atividade ou a realizasse muito rapidamente. Notou-se um grande enfoque em atividades gráficas, sempre se focando na alfabetização dos alunos

Na educação infantil o currículo deve priorizar experiências e vivências que auxiliem a criança na aprendizagem e no desenvolvimento de suas capacidades motoras, linguísticas, afetivas e intelectuais, não focando-se apenas em atividades e situações que se foquem no aprendizado das capacidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, sendo necessário, entretanto que sejam iniciados nesta fase (COTONHOTO, 2014).

Segundo Carmen (2002) na educação infantil são necessários diferentes grupos de atividades para que a criança se desenvolva integralmente, sendo estas, atividades motivadoras aos alunos, atividades que permitam constatar os conhecimentos e ideias prévias das crianças, atividades exploratórias que ofereçam desafios que estejam de

acordo com as capacidades da criança, atividades que permitam refletir sobre o que as crianças fizeram, atividades que permitam que as crianças explorem em diferentes meios de linguagem o que aprenderam, além das que servem para acompanhamento e avaliação da criança.

Todos os atendimentos observados desta professora seguiam o horário estabelecido de 60 minutos e, embora fossem previstos alguns minutos ao final do atendimento para atividades livres, em muitos deles os alunos ficavam entretidos com as atividades e acabavam por não solicitar o mesmo ou até mesmo se recusando a ir embora do atendimento em questão.

A sala desta professora era caracterizada pela falta de materiais e materiais pouco adequados à idade ali atendida. Os brinquedos, em sua maioria, encontravam-se quebrados e não eram de uso exclusivo da SRM. O mesmo pode ser afirmado à respeito do mobiliário da sala de aula que era projetado para acomodar adultos e não crianças.

Foi observado, portanto, como estas condições acabavam por levar a professora ao ponto de ter que adquirir seu próprio material de trabalho e utilizá-lo ao longo do ano letivo, preocupando-se, inclusive, com a variabilidade e rotatividade de materiais.

Ao contrário do caso citado anteriormente, B. mantinha portfólios de todos os seus alunos e agrupava todas suas atividades realizadas, junto à observações/anotações sobre o caso feitas por ela. Este tipo de controle sobre o aprendizado dos alunos permitia um maior avanço nos estímulos oferecidos a eles.

Para Ostetto (2008), registro, planejamento e avaliação estão intimamente ligados, e se tratando da educação infantil, esta avaliação, quando se pauta na observação e registro do desenvolvimento do aluno e crescimento obtido por meio das atividades, auxiliam o professor a avaliar e refletir sobre o processo do que está sendo vivenciado pelo aluno para que o planejamento esteja mais articulado às suas experiências e descobertas.

O contato com os pais seguia o mesmo padrão dos atendimentos, ou seja, ao início e término de cada um deles. Um fato que se destacou foi a falta de contato com a mãe da participante B4, cujo atendimento ocorria no mesmo período das aulas, apesar deste empecilho para um contato direto não foi passado nenhum recado ou informação à mãe por meio de suas professoras da classe comum e nenhum outro movimento com tentativa de se comunicar com esta foi realizado.

Ao contrário dos professores que acreditam que os pais é que devem ir à escola mostrando-se interessados pelo desenvolvimento de seus filhos e pela relação entre

família e escola, Tancredi e Reali (2001), Reali e Tancredi (2002), Caetano (2004) acreditam que a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem. Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Ressalta-se que esta professora, sempre buscava manter contato e estabelecer troca de informações com as professoras do ensino comum. Além destes momentos serem relatados pela professora, em diversos atendimentos em que os alunos faltavam ou que havia algum horário vago, a mesma se dirigia a outra unidade escolar para conversar com as professoras da classe comum de seus alunos.

Tal fato era confirmado pelas professoras da classe comum, que afirmavam terem recebido, ao menos uma vez, contato com a professora para conhecer os materiais utilizados pela mesma e para haver uma sincronização nos conteúdos abordados por ambas.

No caso de B4, salienta-se a particularidade do atendimento da aluna que ocorria dentro de sala de aula. Este fato tornava-se visivelmente benéfico para a aluna, uma vez que as informações trocadas entre a professora B. e as professoras da classe comum da aluna ocorriam simultaneamente às atividades realizadas com a mesma, sendo que esta comunicação incluía sugestão de atividades a serem feitas na classe comum e informações sobre os avanços observados pelas professoras da classe comum.

Segundo Costa (2011), esta parceria entre SRM e classe comum tende a trazer bons resultados quando ocorre uma mediação entre os professores envolvidos. Este trabalho em conjunto fortalece o trabalho pedagógico, em que as atividades e o currículo se tornam atributos somatórios à inclusão, principalmente quando este é desenvolvido coletivamente, evoluindo estes ambientes educacionais, que não deveriam ser independentes um do outro (BARRETO; GONÇALVES, 2011).

Este tipo de relação entre professores vem sendo apontada como promissora, já que nesta forma de relação ambos professores atuam e são responsáveis pela mediação de conhecimento e de planejamento, ocorrendo um chamado planejamento colaborativo, que envolva diversos profissionais pensando a inclusão, adaptações e metodologia. Diferentemente do que se imagina, este auxílio e troca de informações deve ser uma via de mão dupla em que, tanto o professor de educação especial, quanto o professor da classe comum se auxiliam mutuamente pensando em ações a serem desenvolvidas com

o aluno em questão e que beneficie também os demais alunos da sala de aula (FONTES, 2009).

Quanto aos pais das crianças atendidas por B. o que se notava era desconhecimento por parte de uma das mães. Quanto as demais mães, uma se mostrava satisfeita com o que vinha sendo realizada e a mãe de B6, talvez pelo pouco tempo que a filha havia iniciado o atendimento, se mostrava um tanto quanto perdida com relação à função do atendimento ou sobre o que deveria esperar como resultados do mesmo

Um dos atendimentos mais diferenciados foi o de B5, que com a idade de 10 meses fazia sua estimulação precoce no atendimento. Tal forma de atendimento é indicado pelo PNEE-EI, em que fica previsto que o AEE na educação infantil deve seja ofertado com a inclusão dos serviços de estimulação precoce (BRASIL, 2007).

Segundo Bonamigo (2001), a estimulação precoce é um procedimento que consiste em utilizar estímulos do ambiente, ricos em qualidade e quantidade, de tal forma que estimulem a criança para o desenvolvimento de seu potencial, a fim de proporcionar a ela condições para que desenvolva adequadamente cada estágio maturativo.

Destaca-se a importância de um atendimento tão cedo para a criança quando existe um atraso no desenvolvimento como forma de realizar um trabalho preventivo, sempre propondo à criança desafios e propondo um ambiente estimulante à criança. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Cabe ainda lembrar, que as crianças com atraso no desenvolvimento podem se tornar casos com efeitos mais evolutivos e duradouros caso não seja feita alguma forma de intervenção para com elas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007), tornando imprescindível que estas também sejam consideradas um público-alvo na educação infantil em que a idade e o espaço educacional, permitem a realização de estimulação precoce com estes indivíduos. Seria interessante que essa estimulação, de todas as crianças, incluindo as público-alvo da educação especial ou com atraso no desenvolvimento, fosse realizada em sala de aula comum com a ajuda de outros profissionais ou de um professor de educação especial e, em casos que necessitassem de um maior acompanhamento que recebessem atendimento também nas SRM ou em uma instituição de ensino especial.

### **(c) Discussão geral dos dados**

Um dos aspectos observados em ambos os atendimentos foi a estrutura que seguiam, sempre havendo um momento destinado à brincadeira livre ao término de cada um deles. Este fato visivelmente afetava positivamente o desempenho dos alunos nas atividades, uma vez que serviam, tanto como uma forma de recompensa por bom comportamento e pelo término das atividades, como também por ser um momento livre em que os alunos podiam explorar a sala como gostariam. Esta estratégia também pode ser vista como uma forma de não cansar tanto os alunos devido à pouca idade dos mesmos, já que estes eram atendidos apenas uma vez por semana e, teoricamente, teriam de realizar atividades ininterruptamente por 60 minutos, sendo que logo nas primeiras atividades já demonstravam sinais de cansaço.

Embora este recurso trouxesse bons resultados como um estímulo para os alunos foi observado que em nenhum momento o espaço de "brincadeira livre" foi utilizado pelas professoras em um momento em que elas se juntariam aos alunos para brincar de algo que fosse do interesse dos mesmos e que partisse de sua iniciativa, já que nestes momentos os alunos tinham liberdade para brincarem sozinhos.

Para Paniagua e Palácios (2007) perde-se o significado da brincadeira quando passa-se a utilizá-la como um prêmio para depois do trabalho, considerando-se que ela deve ser uma das maneiras de se trabalhar, já que nesta idade o brincar não se trata apenas de diversão, mas de descobertas, consolidação e aprendizagem sobre coisas e relações.

Embora as professoras salientassem a importância de manter um contato frequente e direto com os pais, o que se notou foi a baixa frequência que isto ocorria, sendo mais recorrente quando os alunos acabavam por contrariar as professoras, mostrando um mau comportamento. Isto pode ser explicado, talvez, pelo período em que a pesquisa foi realizada, sendo no segundo semestre de 2014, ou seja, já havia uma relação estabelecida desde o começo do ano entre pais e professores e a necessidade de explicações e informações tenha diminuído. Questiona-se, portanto, qual a variação presente nos atendimentos ao longo dos meses e quais os avanços apresentados pelos alunos por meio de suas intervenções, já que nenhuma informação do tipo era repassada aos pais.

De maneira geral notou-se que os pais se contentavam com o que lhes era oferecido, mesmo sem ter pleno conhecimento do que estava sendo realizado com seus filhos. E que estes tampouco participavam dos atendimentos, sendo que o único caso em

que esta situação foi observada foi devido a um aluno apresentando mau comportamento.

Em todos os atendimentos o que pode ser acompanhado foi a falta de uso de estratégias diversificadas para deixar os pais informados sobre o desenvolvimento de seus filhos, já que em todos os casos eram feitos pequenos informes verbais em momentos que não permitiam o desenvolvimento de uma conversa mais extensa. Por meio das entrevistas com os pais e com as professoras de SRM, verificou-se uma divergência de informações, já que as professoras afirmavam considerar a opinião dos pais nos atendimentos e informar os mesmos sobre os acontecimentos importantes, em contrapartida aos pais que pouco conheciam sobre o atendimento.

Embora, durante as observações, pouco contato tenha sido realizado, era possível perceber que as professoras estavam sempre bem informadas sobre a situação das crianças em casa e na escola, o que sugere que estas informações tenham vindo dos pais. Pensa-se, portanto, que por se tratar de um novo ambiente, com objetivos diversificados e que pouco se assemelham com a escola comum, deveriam ser utilizadas estratégias de aproximação com os pais que englobassem informes escritos, que pudessem ser consultados em momentos posteriores, além de feedbacks com determinado período de tempo, e não apenas entregar todas as atividades realizadas em papel ao final do ano para estes.

As famílias não são vistas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns, apesar de estas se mostrarem conscientes do importante papel da escolarização na vida dos filhos, e de estarem dispostas a contribuir com a escola (REALI; TANCREDI, 2002). Na compreensão dos professores, o apoio dos pais no processo de ensino acaba por limitar a reforçar aquilo que o professor realiza e pede às crianças, ao invés de sugerir que os pais poderiam se envolver mais com questões escolares de maneira mais participativa e recíproca (OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2010).

Outra similaridade entre ambas as professoras foi a utilização do computador, não apenas como um recurso para o aprendizado, mas como uma forma de recompensa para o comportamento adequado dos alunos. Este sempre se restringiam a utilização de jogos educativos, em sua maioria 'coelho sabido' e similares, sendo as demais funções no computador e até mesmo o uso da internet ignorados.

Em ambas as salas, embora cada uma tivesse sua particularidade, notou-se a pouca adaptação de materiais aos alunos, tanto no sentido haver apenas mobiliários que eram adequados a adultos e se tornavam um tanto incômodos para alunos de 3 a 6 anos,

quanto a pouca adaptação de recursos como o próprio computador e lápis para alunos com dificuldades motoras, o que acabava por inviabilizar o uso de alguns dos materiais disponíveis.

Destaca-se aqui a necessidade da realização de adaptações curriculares por parte das profissionais que atendem a este público variado, sempre considerando que esta adaptação curricular refere-se ao ajuste desde o planejamento, dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula de modo que ela possa atender as reais necessidades dos alunos. Isso se relaciona a métodos de ensino e escolha de situações de método de trabalho (PACHECO, 2007) Ao realizarmos a adaptação curricular deve-se sempre considerar os objetivos educacionais para aquele aluno, bem como as estratégias didático-pedagógicas que garantem a acessibilidade dos alunos em seu aprendizado (ZAQUEU, 2012).

Segundo a resolução nº4 de outubro de 2009, fica definido que uma das funções do AEE é a de disponibilizar recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, sendo considerado aqui que tais recursos e estratégias sejam aqueles que, por meio do trabalho do professor de educação especial, assegurem condições de acesso ao currículo pelos alunos com deficiência, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, além dos espaços, mobiliários e equipamentos (BRASIL, 2009).

Os professores da classe comum foram bastante diversas em suas opiniões acerca do atendimento e sua relação com este, embora todas concordassem com a importância de uma atuação em conjunto e da oferta contínua de AEE aos alunos que necessitassem deste serviço. Poucas sabiam de fato o porquê de tal atendimento ser importante e até mesmo destacaram a não necessidade de auxílio da professora de educação especial.

Ao analisarmos as falas das participantes e os atendimentos observados o que se pode verificar foi a contínua confusão de compreender qual é a função real do AEE, uma vez que as diretrizes para o AEE preconizam que este espaço deva se articular com a escola comum mas com atividades que as diferenciem da classe comum em si (BRASIL, 2009) e ao mesmo tempo possa ser observado que na realidade ocorre uma mescla de funções que deveriam ser realizadas pela classe comum ou em aulas de reforço, junto à atividades específicas que visam o desenvolvimento de habilidades.

Entretanto, mais do que criticar, cabe a nós repensar de que maneira, de fato, estes atendimentos deveriam ser conduzidos, já que os alunos ali atendidos não estavam no nível esperado para suas idades e tampouco apresentavam dúvidas que seriam sanadas na classe comum, pensa-se, portanto que se tais professoras ignorassem estas dificuldades e se focassem em outras até quando estes alunos continuariam à margem da alfabetização.

Seguindo outra linha de raciocínio surge a ideia de repensar um atendimento que também englobe assuntos deficitários da classe comum, porém utilizando uma metodologia diversificada de ensino, talvez por meio de projetos diversificados e mais lúdicos, que os separem do que é ensinado na classe comum, ao mesmo tempo que se tornassem mais eficazes em seus objetivos.

## 5. Conclusão

De acordo com o primeiro objetivo do estudo: descrever e analisar as atividades desenvolvidas pelos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais na pré-escola foi possível verificar que as professoras participantes possuíam realidades distintas em suas SRM e, embora a participante A. possuísse uma ampla gama de materiais adequados a idade dos alunos a serem utilizados, fazia pouco uso dos mesmos e apresentava uma pouca variedade nos tipos de atividades apresentadas a seus alunos. Em contrapartida notou-se que a participante B. que contava, em sua maioria, com recursos próprios, apresentava uma maior adaptação e criação provindas destes materiais para seus alunos.

Com relação à estrutura e duração dos atendimentos, verificou-se uma variação entre as professoras, pois uma delas pouco cumpria o horário estabelecido, entretanto, ambas sempre exigiam comprometimento por parte do aluno, buscando motivá-los. A estrutura dos atendimentos buscava motivar uma maior participação dos alunos, pois, devido à pouca idade dos mesmos, estes se cansavam facilmente da execução de atividades, mesmo que estas fossem brincadeiras ou jogos. Portanto, o horário para uma brincadeira mais livre permitia a exploração do espaço pelos alunos e também dos materiais aos quais não tinham acesso durante o atendimento, entretanto, esta estrutura de atendimento pecava ao não incluir esta atividade que era tão bem aceita pelos alunos como parte integrante do atendimento, utilizando-a para cumprir os objetivos propostos a cada aluno.

Embora os casos fossem bastante variados entre si, observou-se a existência de muitos objetivos em comum para os alunos, além da utilização de materiais semelhantes. Destacou-se a importância dada ao aprendizado de cores e formas geométricas, bem como a utilização dos nomes próprios dos alunos para o início da alfabetização dos mesmos. O nome dos alunos acabava sendo utilizado poucas vezes em situações naturais como, por exemplo, ao se colocar o nome em alguma atividade escrita para identificar o aluno, funcionando sempre como treino. Quanto às atividades sobre as formas geométricas e cores, estas acabavam sem nenhuma associação com objetos do dia a dia dos alunos e o que se notava era uma constante repetição de conceitos que não eram apreendidos pelos alunos.

Outro aspecto evidente foi a interação existente entre professoras e alunos que, durante os atendimentos, diversas vezes se colocavam em posição de colegas e atuavam junto aos alunos nas atividades propostas.

Foi verificado, também, a utilização de alguns métodos avaliativos pouco condizentes com o conteúdo trabalhado dentro da SRM e com os materiais utilizados para tal e, apesar da realização destas avaliações, estas pouco influenciavam na organização do atendimento, que continuava seguindo o mesmo ritmo e tipo de atividades. O mesmo pode-se dizer com relação à pouca realização de adaptações simples de alguns materiais disponíveis que poderiam facilitar o manuseio por parte dos alunos e a pouca exploração de histórias infantis. Destaca-se que, embora fosse uma de suas funções, estas adaptações raramente eram pensadas antes do atendimento ao aluno, talvez pela falta de planejamento e consequente indecisão sobre quais materiais explorar, o que gerava uma exploração pobre por parte dos alunos.

De modo geral, observou-se, pouca variação nas atividades entre si durante os atendimentos, que seguiam um mesmo objetivo, porém sempre muito semelhantes entre si ou que não tinham objetivos em comum e eram feitas aleatoriamente, segundo o desejo da professora em questão.

De acordo com o segundo objetivo do estudo: analisar a opinião dos professores da classe comum sobre o atendimento educacional especializado que o aluno recebe, verificou-se que estas tinham pouco ou nenhum conhecimento a respeito do atendimento ofertado a seus alunos e todas se mostravam dispostas a conhecer tal atendimento, ressaltando a importância da colaboração com as professoras das SRM. Entretanto, ao mesmo tempo, verificou-se pouca iniciativa por parte destas em buscar promover esta parceria e que estas, mesmo com a afirmativa das professoras de SRM de que já haviam buscado conversar com as professoras da classe comum, não realizavam adaptações ou buscavam o auxílio destas professoras de SRM para auxiliar em sua prática em sala de aula.

Observou-se que estas profissionais tem grande desejo em conhecer mais à respeito da Educação Especial, visando facilitar sua prática como professoras, ressaltando-se o interesse em que dados sobre os alunos e as atividades feitas com estes ficassem disponíveis para que estas pudessem ter indicativos do "que fazer" e "como fazer". Salienta-se aqui o ideal proposto pelas mesmas, de que estas professoras das SRM pudessem ser sempre da mesma escola em que o aluno frequenta e que pudessem passar algum período do atendimento dentro da sala comum em conjunto com a professora regente. Isto evidencia ainda mais o quão distante e independente estes serviços acabam ficando um do outro quando, na verdade, deveriam ser interdependentes.

Quanto ao terceiro objetivo: analisar a opinião dos familiares sobre o atendimento educacional especializado que o filho recebe, verificou-se que os familiares, de maneira geral, estavam satisfeitos, tanto com o atendimento ofertado aos filhos, quanto o recebido na sala de aula comum. Entretanto, observou-se que estes nada ou pouco sabiam a respeito do que era desenvolvido com seus filhos ou até mesmo quais eram os objetivos deste atendimento para eles.

Ao mesmo tempo em que estes pais demonstravam interesse em poder participar ou receber orientações de como auxiliar seus filhos em casa, pouco recebiam com relação a isto e acreditavam que o atendimento por si só já gerava resultados nas crianças que, segundo eles, já apresentavam melhorias em seu desenvolvimento.

Este sentimento pode ser visto como uma conformação por parte dos pais, que ao longo dos anos, tem pouca participação efetiva permitida de ser realizada dentro da escola e ainda mais dentro de salas de aula. Isto, somado ao pouco conhecimento dos benefícios e até mesmo das atividades desenvolvidas podem acabar gerando um futuro afastamento destes pais e, conseqüentemente de seus filhos, dos atendimentos.

Como limitações e dificuldades encontradas para o desenvolvimento do estudo, destaca-se a dificuldade em encontrar profissionais que estivessem dispostos a permitir que sua prática fosse observada, havendo a redução do número de participantes, bem como a dificuldade de conseguir observar uma situação natural de atendimento quando existia a presença da pesquisadora em um pequeno espaço.

Acredita-se que o presente estudo possa auxiliar a compreender melhor como ocorrem às dinâmicas entre professores, pais e alunos no contexto do atendimento educacional especializado e que isto auxilie a compreender quais as necessidades, tanto de estruturação quanto de formação e recursos para que esta forma de atendimento possa ser mais eficaz.

## 6. Referências

BARBOSA, M.C. *Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum*. Campinas, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. spe 1, p. 59-76, 2011.

BARRETO, C.A.O.T.; GONÇALVES, A.G. Atuação de professores das salas multifuncionais de um município do interior do estado do Tocantins In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, Londrina. *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2011. v. 1. p. 2510-2518.

BENTES, N.O. Educação no contraturno: oferta especializada para estudantes com necessidades educacionais especiais. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, Londrina. *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2011. v. 1. p.1751- 1761.

BOROWSKY, F. Política de educação inclusiva e formação de professores: fundamentos teóricos. . In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011. p. 1-12.

BOROWSKI, F. *Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?* Florianópolis, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em Educação.

BRASIL. *Dados da Educação Especial no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. *Decreto nº6.571 de 17 de setembro de 2008b*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Manual de orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais MEC/SEESP*. 2010a.

BRASIL. *Nota Técnica – SEESP/GAB/ nº 11/2010b*.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. *Salas de recurso multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2009.

BRIZOLLA, F.; ZAMPRONI, E.C.B. Desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual: o papel do atendimento educacional especializado. . In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011. Vitória, p.1-17.

BONAMIGO, E. M. R. et al. *Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos*. 8.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001

BORGES, L. Relação família e escola na perspectiva da inclusão: avaliação de professores pré-escolares. 2012. f. 73. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo – SP, EDUC/PUSP, 1993.

CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A.L.F. Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009.

CORTÊS, D.M.; SANTOS, E.C.; FRIZZERA, E.H.S. Necessidades educativas especiais na escola comum e o atendimento educacional. . In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011. Vitória, p.1-11.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. ed. 1. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 270.

FERREIRA, M.E.C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação em Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

FETTBACK, C.S.; BALDIN, N. Relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da Educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC). In: II

Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação, 2013. *Anais do II Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação*, 2013. p. 20100-20111.

FONTES, R.S. *Ensino colaborativo: Uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 312.

FREITAS, S.N. Atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011. Vitória, p.1-18.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T.G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.19, n. 1, p. 43-60, 2003.

GARCIA, R.M.C.; LOPEZ, G.M.B. Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil (2000-2010). In: *34ª REUNIÃO DA ANPED*, 2011, Centro de Convenções de Natal - RN, 2011.

GOMES, L.O. A socialização na contemporaneidade: a pequena infância, a mídia, a educação infantil e a família. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, ano 2009. *Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. São Carlos, 2009. p. 502-510.

JANNUZZI, G.M. *A Educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. 2º ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KELMAN, C.A.; VENTURINI, A.M.; SANTOS, M.P.; MORAIS, S.B.R.; RODRIGUES, M.A. Formação de professores e organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comuns. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013. *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2013. p.2531-2541.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p

MANZINI, E.J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011. Vitória, p. 1-19, 2011.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G.; MALHEIRO, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, EDUFBA, 2012, p.349-366

MICHELS, M.H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista de Educação Especial*, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MILANESI, J.B.; MENDES, E.G. O Atendimento educacional especializado em Rio Claro/SP. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2013. v. 1. p. 3332-3342.

OLIVEIRA, C.B.E.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, v.27, n.1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Z.M. *Educação infantil: muitos olhares*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Z.M.R.P. *Educação infantil - fundamentos e métodos*. ed 5. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 569.

OLIVEIRA, M.A; LEITE, L.P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Paidéia*, v. 21, n. 49, p 197-205, 2011.

OLIVEIRA, I.M.; PADILHA, A.M.L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011. Vitória, p.1-18.

OLIVEIRA, T.C.B.C; SANTOS, F.R; COSTA, D.B. As salas de recursos multifuncionais nos municípios de amargosa e mutuípe-BA. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2013. p.3363-3374.

PANIAGUA, P. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. *Educação Infantil – resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

PORTO, PP.; LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C.; LEONESSA, V.T. A Sala de recursos multifuncional na visão dos gestores municipais. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2013. p.3436-3447.

PORTO, P.P.; MARQUEZINE, M.C. O Atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2013. p.3424-3435.

PRETTI, J.; DIAS, P.J.O. Formação de professores do atendimento educacional especializado: uma análise de dados do município de Londrina no ano de 2011. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2013. p.2557-2565.

RODRIGUES, R.K.G. *Salas de Recursos Multifuncionais nas pré-escolas: diretrizes e atuações dos professores*. 2012. f. 68. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RUSSELL, M.K.; AIRASIAN, P.W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Editora Penso, 7ªed., 2014.

SANDBERG, A.; NORLING, M.; LILLVIST, A. Teachers' view of educational support to children in need of special support. *International Journey of Early Childhood Special Education*, v. 1, n. 2, p. 102-116, 2009.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: Concepção de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SEKKEL, M.C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S.B. Ambientes inclusivos na educação infantil: Possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 01, p. 117-126, 2010.

SILVA, A. M. *Educação Especial e inclusão escolar: História e fundamentos*. Curitiba: Editora IBPEX, 2010. 210p.

SILVA, K.S.B.; MARTINS, L.A.R. A visão das professoras quanto às interações entre crianças na educação infantil. In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2008. *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2008. p. 1-10.

SILVEIRA, K.A.; ENUMO, S.R.F.; ROSA, E.M. Concepções de professores sobre Inclusão escolar e Interações em ambiente Inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileiro de Educação Especial*, v, 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SMITH, D.D. *Introdução à educação especial: Ensinar em tempos de inclusão*. ed. 5. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 478.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C.R.; DEUS, D.M. Relações entre papéis e currículos: o que se ensina na sala de aula e o que se complementa em sala de recursos multifuncionais? In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e

VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2013. p.3321-3331.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

VELTRONE, A.P. Objetivos previstos para o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência intelectual. . In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011. Vitória, p. 1-11.

VICTOR, S.L.; SOUZA, D.A.; PORTO, V.C.C.; SALES, S.S. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011. Vitória, p.1-20.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Sage publications Inc, USA, 1989

**APÊNDICE 1**  
**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA**  
**PROFESSORES DA CLASSE COMUM)**

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

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PRÉ-ESCOLARES**, sob responsabilidade da pesquisadora Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues, com orientação da profa. Dra. Fabiana Cia. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que este tipo de atendimento está, atualmente, previsto em lei como forma de suplementação e complementação escolar para pessoas público alvo da educação especial, porém poucas pesquisas visaram compreender, de maneira multidimensional, a forma como este atendimento ocorre. Espera-se que, com a caracterização do mesmo, novas pesquisas e intervenções possam ser propostas no sentido de aprimorar este serviço focando-se nas necessidades. Os objetivos da pesquisa são (a) Descrever e analisar as atividades desenvolvidas pelos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais na pré-escola;; (b) Analisar a opinião dos professores da classe comum sobre o atendimento educacional especializado que o aluno recebe e (c) Analisar a opinião dos familiares sobre o atendimento educacional especializado que o filho recebe.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de sala regular de uma criança em idade pré-escolar, público alvo da educação especial, que está em processo de escolarização na escola comum e recebe atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, cujos pais aceitaram sua participação da pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões que buscarão conhecer sua atuação junto aos alunos público alvo da educação especial e sua concepção acerca do atendimento educacional especializado e seus profissionais. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da entrevista. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante a entrevista, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em expor sua opinião, à pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com o professor da sala de recursos multifuncionais e com a escola na qual atua.

A entrevista será realizada pela própria pesquisadora, ou seja, a mesma estará presente durante toda a coleta de dados e poderá esclarecer eventuais dúvidas e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento desenvolvidos nestas salas e a compreensão dos demais envolvidos (professores e familiares) sobre o mesmo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Pesquisadora Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Mestranda Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues  
Pesquisadora responsável pelo projeto  
Departamento de Psicologia – UFSCar  
Programa de Pós-Graduação em Educação especial  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 -  
São Carlos - SP – Brasil  
Telefone: (16) 33714598/(16)92043683  
E-mail: roberta.kgr@gmail.com

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA  
PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS)**

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

Você está sendo convidado para participar da pesquisa CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PRÉ-ESCOLARES, sob responsabilidade da pesquisadora Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues, com orientação da profa. Dra. Fabiana Cia. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que este tipo de atendimento está, atualmente, previsto em lei como forma de suplementação e complementação escolar para pessoas público alvo da educação especial, porém poucas pesquisas visaram compreender, de maneira multidimensional, a forma como este atendimento ocorre. Espera-se que, com a caracterização do mesmo, novas pesquisas e intervenções possam ser propostas no sentido de aprimorar este serviço focando-se nas necessidades. Os objetivos da pesquisa são (a) Descrever e analisar as atividades desenvolvidas pelos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais na pré-escola; (b) Analisar a opinião dos professores da classe comum sobre o atendimento educacional especializado que o aluno recebe e (c) Analisar a opinião dos familiares sobre o atendimento educacional especializado que o filho recebe.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de sala de recursos multifuncionais pré-escolares em que atende crianças público alvo da educação especial, que estão em processo de escolarização na escola comum, cujos pais aceitaram sua participação da pesquisa. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões que buscarão conhecer sua atuação neste atendimento e sua relação junto aos familiares e professores da criança atendida e permitir a observação de trinta (30) atendimentos realizados por você nas salas de recursos multifuncionais. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da entrevista. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante a entrevista, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em expor sua opinião, à pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, e com a escola na qual atua.

A entrevista será realizada pela própria pesquisadora, ou seja, a mesma estará presente durante toda a coleta de dados e poderá esclarecer eventuais dúvidas e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

As observações visarão conhecer a prática realizada no atendimento educacional especializado pré-escolar. As informações serão registradas em protocolos de observação, e não irão expor o participante.

Se, durante as observações, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em realizar suas atividades, à pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a escola na qual atua.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento desenvolvidos nestas salas e a compreensão dos demais envolvidos (professores e familiares) sobre o mesmo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Pesquisadora Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Mestranda Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues  
Pesquisadora responsável pelo projeto  
Departamento de Psicologia – UFSCar  
Programa de Pós-Graduação em Educação especial  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 -  
São Carlos - SP – Brasil  
Telefone: (16) 33714598/(16)92043683  
E-mail: roberta.kgr@gmail.com

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS)**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PRÉ-ESCOLARES, sob responsabilidade da pesquisadora Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues, com orientação da profa. Dra. Fabiana Cia. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que este tipo de atendimento está, atualmente, previsto em lei como forma de suplementação e complementação escolar para pessoas público alvo da educação especial, porém poucas pesquisas visaram compreender, de maneira multidimensional, a forma como este atendimento ocorre. Espera-se que, com a caracterização do mesmo, novas pesquisas e intervenções possam ser propostas no sentido de aprimorar este serviço focando-se nas necessidades. Os objetivos da pesquisa são (a) Descrever e analisar as atividades desenvolvidas pelos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais na pré-escola;; (b) Analisar a opinião dos professores da classe comum sobre o atendimento educacional especializado que o aluno recebe e (c) Analisar a opinião dos familiares sobre o atendimento educacional especializado que o filho recebe.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é pai, mãe ou responsável de uma criança em idade pré-escolar, público alvo da educação especial, que está em processo de escolarização na escola comum e recebe atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões que buscarão conhecer seu envolvimento na educação dos filhos bem como sua concepção acerca do atendimento educacional especializado e suas expectativas com relação a este e permitir que a pesquisadora observe dez (10) sessões de atendimento realizadas com seu filho na salas de recursos multifuncionais. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da entrevista. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante a entrevista, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em expor sua opinião, à pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com o professor da sala de recursos multifuncionais e com a escola na qual seu filho estuda.

A entrevista será realizada pela própria pesquisadora, ou seja, a mesma estará presente durante toda a coleta de dados e poderá esclarecer eventuais dúvidas e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

As observações realizadas serão registradas em protocolos de observação, previamente elaborados, visando conhecer as práticas realizadas pela professora de salas de recursos multifuncionais. Os dados registrados não irão expor seu filho ou focar-se em seu desempenho.

Caso você acredite que seu filho irá sofrer algum tipo de desconforto com a presença da pesquisadora, constrangimento ou que a presença da mesma irá afetar o atendimento, a participação de seu filho poderá ser interrompida, se assim desejar, não acarretando em prejuízo na sua relação, e do mesmo, com a professora, com a pesquisadora, nem com a escola em que estuda.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento desenvolvidos nestas salas e a compreensão dos demais envolvidos (professores e familiares) sobre o mesmo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Pesquisadora Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia

Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP –  
Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os  
objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em  
participar.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Mestranda Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues  
Pesquisadora responsável pelo projeto  
Departamento de Psicologia – UFSCar  
Programa de Pós-Graduação em Educação especial  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 -  
São Carlos - SP – Brasil  
Telefone: (16) 33714598/(16)92043683  
E-mail: roberta.kgr@gmail.com

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### **Roteiro de entrevista para os Professores das Salas de Recursos Multifuncionais**

##### **a) Caracterização dos professores SRM:**

1. Nome (iniciais):
2. Sexo:
3. Data de nascimento:
4. Qual seu nível de formação?
5. Há quanto tempo atua como professor(a)?
6. Há quanto tempo atua na SRM?
7. Possui pós-graduação? Qual(is)? É especializado em alguma deficiência?
8. Você já frequentou algum curso ou programa de capacitação sobre educação especial?<sup>1</sup> Quais? Como você os avalia?
9. Costuma buscar informações sobre alguma deficiência? Onde?
10. Quantos alunos atende na SRM? Quais suas NEEs?

##### **b) O aluno PAEE e o atendimento educacional especializado:**

11. Quais necessidades educacionais especiais o aluno – alvo apresenta?
12. Qual a frequência de atendimentos que recebe?
13. Quais são os objetivos do atendimento educacional com este aluno?
14. Que tipos de avaliações foram e são realizadas com este aluno?
15. Quais os procedimentos metodológicos de ensino que são, geralmente, utilizados?
16. Com que frequência são elaboradas as atividades a serem desenvolvidas em cada atendimento?
17. Costuma buscar informações/auxílio na elaboração das atividades com outros profissionais?
18. Quais os recursos materiais e pedagógicos de que dispõe para realizar seu trabalho? Quais são utilizados com o aluno?
19. Possui um tempo reservado para realizar o planejamento de seus atendimentos educacionais?

##### **c) Trabalho com os professores da classe comum:**

20. Possui contato com o (a) professor (a) da classe comum do aluno? Se sim, com que frequência este contato ocorre?
21. Há um espaço/momento reservado para troca de informações? Se sim, qual?
22. Que tipos de informações são trocadas com o professor?
23. Costuma participar do planejamento das atividades a serem realizadas na classe comum? Se sim, com que frequência?
24. Já realizou adaptações (curriculares/materiais) em conjunto com o professor da classe comum? Quais? Em que momento?

**d) Trabalho com os pais:**

25. Você mantém contato com os familiares do aluno? Como ocorre este contato e com que frequência?
26. Que tipo de informações você solicita aos pais? Que informações você fornece aos pais?
27. Os pais do aluno atendido participam do atendimento de alguma forma?
28. Você solicita/considera a participação dos pais na elaboração dos objetivos e planejamento do atendimento?

## ANEXO 2

### Roteiro de entrevista para os Professores das classes comuns

#### a) Caracterização dos professores:

1. Nome:
2. Sexo:
3. Data de nascimento:
4. Qual seu nível de formação?
5. Há quanto tempo atua como professor(a)?
6. Já realizou algum curso de capacitação na área da Educação Especial? Se sim, quais?
7. Já lecionou anteriormente para algum aluno com deficiência/TGD/altas habilidades? Como foi sua experiência?

#### b) O aluno público alvo da educação especial e a sala de aula:

8. Há quanto tempo leciona para esta turma? Encontra alguma dificuldade em seu dia a dia com relação aos alunos? Quais?
9. Como é a participação do aluno PAEE nas atividades desenvolvidas em sala?
10. Você acredita que possui informações suficientes sobre a necessidade especial do aluno em questão?
11. Em seu dia a dia é necessário realizar algum tipo de adaptação de atividades/materiais/instrução para este aluno?
12. Para você, qual o nível de desempenho do aluno em sala de aula?
13. Quais os procedimentos pedagógicos utilizados? Quais os métodos avaliativos?

#### c) Considerações sobre o professor da SRM:

14. Você tem conhecimento sobre os atendimentos complementares frequentados pelo aluno?
15. Mantém contato com o professor da SRM? Com que frequência e em quais momentos?
16. Para você, qual a função deste atendimento? Qual a função do professor da SRM?

17. Costuma trocar informações com o professor da SRM? Que tipo de informações?
18. Você costuma pedir auxílio ao professor da SRM para elaborar atividades para os alunos? Com que frequência? Que tipo de atividades?
19. Tem conhecimento sobre o que é desenvolvido com o aluno no atendimento educacional especializado? Se sim, como adquire estas informações?
20. Em sua opinião, como a articulação entre o AEE e a sala comum deveria ocorrer?
21. Você gostaria de manter uma relação mais próxima com este profissional? Que tipo de auxílio/ parceria gostaria de estabelecer?
22. Acredita que o AEE tem influenciado positivamente o desenvolvimento do aluno e sua participação em sala?

### ANEXO 3

#### Roteiro de entrevista para os Pais

##### a) Caracterização dos pais:

1. Nome:
2. Sexo:
3. Data de nascimento:
4. Grau de parentesco com a criança:
5. grau de escolaridade:

##### b) O aluno público alvo da educação especial e a escola:

6. Há quanto tempo seu filho esta matriculado nesta escola? Frequenta algum outro tipo de atendimento? Qual(is)?
7. Qual seu nível de satisfação com o trabalho desenvolvido pela unidade escolar?
8. Para você, como é o desempenho de seu filho na sala regular? Ele enfrenta alguma dificuldade? Quais?
9. Você tem conhecimento sobre o comportamento de seu filho em sala de aula? Que tipo de comportamento apresenta?
10. Tem conhecimento sobre o tipo de atividades desenvolvidas na sala regular?
11. Tem conhecimento sobre o tipo de atividades desenvolvidas no AEE?
12. Costuma ir à escola da criança com que frequência? Quais os motivos que o levam até a escola?
13. É convidado a participar da elaboração do planejamento de atividades e propostas de objetivos?

##### c) Considerações sobre os professores:

14. Você mantém contato com os professores de seu filho (professor da classe comum e da SRM)?
15. Como é sua relação com o professor da classe comum? E com o professor do AEE?
16. Já foram realizadas algumas adaptações para o ensino de seu filho? Quais?
17. Você sabe qual o objetivo do AEE? Qual a função do professor da SRM?
18. Qual sua expectativa com relação a este atendimento?

19. Tem conhecimento dos objetivos propostos para o desenvolvimento de seu filho?
20. Costuma participar dos atendimentos? É convidado a participar?
21. Que tipo de informações costuma receber dos professores? Que tipo de informações passa aos mesmos?

## ANEXO 4

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

DATA \_\_\_\_\_ OBSERVAÇÃO Nº[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]

Professora: \_\_\_\_\_ Aluno: \_\_\_\_\_

Atividade: \_\_\_\_\_

-

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário do término: \_\_\_\_\_

Objetivo: \_\_\_\_\_

Atividade em grupo ( ) ou individual ( )

Recursos \_\_\_\_\_ utilizados:

\_\_\_\_\_

Envolvimento da professora da SRM/função da professora na atividade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Descrição do desenvolvimento da atividade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**Avaliação** **realizada:**

**Forma de registro da atividade:**

---

---

**Ao final do atendimento foram dadas orientações aos pais?**

---

---

---