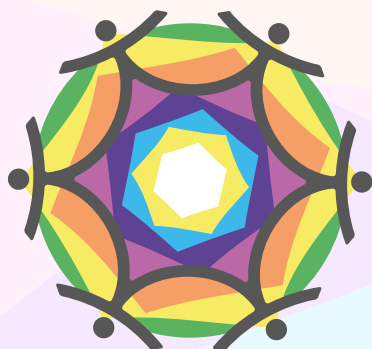




AEE
Tertúlias

FASCÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO:

**Apoio pedagógico colaborativo aos/às
estudantes com deficiência, transtornos
globais do desenvolvimento e altas
habilidades ou superdotação**



FORMADORAS

Gilvane Belem Correia

Aline Quintana Gonçalves



CRÉDITOS

Reitor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

Roberlaine Ribeiro Jorge

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Paulo Rodinei Soares Lopes

Coordenadora do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa e do Curso de Aperfeiçoamento “Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva”.

Claudete da Silva Lima Martins

Professora Pesquisadora e Gestora do Curso de Aperfeiçoamento “Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva”

Francéli Brizolla

Pesquisadoras:

Jôse Storniolo Nunes Brasil

Cristiane Bueno da Rosa de Azambuja

Professoras formadoras

Gilvane Belem Correa

Aline Quintana Gonçalves

Secretária:

Ana Cláudia Godois

Designer Gráfico e Educacional:

Ana Claudia Remonti Rossi

Editor de Vídeos para Acessibilidade:

Maycol Paixão Bastos

Revisora de Língua Portuguesa:

Larissa do Prado Martins

Comunicadora Social:

Simôni Costa Monteiro Gervasio

Tradutores e Intérpretes de Libras:

Ringo Bez de Jesus

Bárbara Raquel Peres

Audiodescritora:

Giovana Brizolla Algarve Santos

Supervisora:

Michela Lemos Silveira

Tutores/as:

Adriana Martins

Aline Quintana Gonçalves

Caroline Luiz de Varga

Débora Barros de Moraes

Dienúza da Silva Costa

Emanuelle Aguiar de Araujo

Fernanda de Lima Pinheiro

Francine Carvalho Madruga

Gabrielle Coggo

Iracema Barbosa Pinheiro

Laura Moreira

Lília Jurema Monteiro Masson

Luciana Moraes Soares

Mariléia Corrêa Camargo Rocha

Mireille Mabel Machado Dworakowski

Ricardo Costa Brião

Roseli de Fátima da Silva Feitosa Galvão

Samara de Oliveira Pereira

Vinicius Freitas de Menezes

Tamara Campos Vaz

Taís Granato Nogueira

Tenely Cristina Froehlich

Thainá Pedroso Machado

Ticiane da Rosa Osório

Yuri Freitas Mastroiano

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

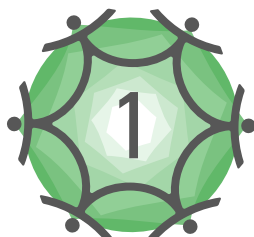
SUMÁRIO

Segunda Tertúlia.....	5
“Quem somos nós”	6
PARTE I: Considerações teórico-conceituais sobre a temática.....	8
Seção “Do que falaremos nesta Tertúlia?” Conhecendo a temática.....	8
Aprendizagem escolar e experiência compartilhada.....	8
Currículo escolar e diferenças.....	10
“Saiba mais I”: dicas de leituras!.....	13
“Saiba mais II”: material complementar de leitura sobre o AEE.....	14
Atendimento Educacional Especializado.....	14
Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com surdez	17
Quais são as responsabilidades do AEE?.....	18
Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).....	20
Como se realiza o encaminhamento para o AEE?.....	21
PARTE II: Atividades dinamizadoras da Tertúlia.....	22
Referências.....	23

SEGUNDA TERTÚLIA:

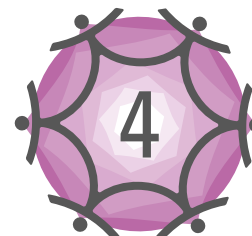
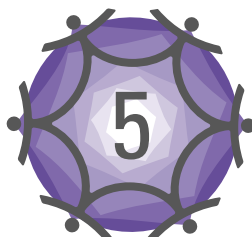
Apoio pedagógico colaborativo aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (30h)

1. Da Educação Especial ao Atendimento educacional especializado (AEE) na escola comum inclusiva:
histórico evolutivo da estrutura legal e normativa



3. Percursos curriculares individualizados - Planos Educativos Individualizados (PEI) e Planos de Desenvolvimento Individual (PDI)

6. Planejamento acessível - parte 2:
Oficinas de construção de Planos Acessíveis



4. Planejamento acessível - parte 1

5. Operacionalização do apoio pedagógico colaborativo na escola inclusiva: acessibilidade pedagógica e quebra de barreiras à presença, participação e aprendizagem

CAROS(AS) CURSISTAS,

Caros(as) cursistas, com alegria apresentamos este segundo fascículo do material didático do Curso de Aperfeiçoamento “Tertúlias AEE”, onde trazemos uma breve apresentação de temas que serão considerados importantes para a segunda tertúlia e que consideramos como importante material para auxiliar nas discussões que serão encaminhadas no decorrer do curso, uma vez que apresenta fundamentação quanto ao atendimento educacional especializado (AEE) para além das questões legais e normativas; queremos abrir a discussão sobre o AEE de forma conceitual e reflexiva, para além de considerá-lo um mero serviço ou conjunto de recursos e atividades. Entendemos pela urgência em rediscutir este atendimento, decorrida uma década de sua implantação oficial no Brasil, atendimento, este, que se mostrou e se mostra, ainda, fundamental na escola comum inclusiva que tem compromisso com a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

“QUEM SOMOS NÓS?”

Conhecendo as formadoras

Gilvane Belem Correa:

Audiodescrição: fotografia de Gilvane, uma mulher de pele clara, com cabelos castanhos escuros, ondulados e curtos, na altura das orelhas. Usa óculos de grau de armação quadrada marrom e brincos de argolas bronze. Veste camisa branca, olha para a foto e sorri.

“Mãe da Laíza e da Kariza. Avó do Bernardo e da Manoela. Curiosa e buscadora. Disposta a mudar-se a si para buscar um mundo cada vez mais compartilhado”.



Tenho interesse pela aprendizagem, comunicação, currículo, alfabetização, avaliação escolar, educação especial na perspectiva inclusiva. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP (1993); especializada em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (2011); mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Integro o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) da UFRGS e o Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais, Questão Social e Relações de Exploração/Opressão da UNIPAMPA. Atualmente, sou Pedagoga da Universidade Federal do Pampa, atuando no Núcleo de Desenvolvimento Educacional e responsável pela política de inclusão e acessibilidade no Campus São Borja (RS). Possuo experiência na docência da Educação Básica (1990 a 2019), assim como, na gestão pedagógica de sistemas municipais e estaduais de educação.

Aline Quintana Gonçalves

Audiodescrição: fotografia de Aline, uma mulher de pele clara, com cabelos loiros, lisos e curtos, nos ombros. Usa maquiagem suave e brincos longos com pérolas nas pontas. Veste uma blusa de ombros aparentes com estampa em branco e verde. Olha para a foto e sorri.

“Mãe da Alice, amo o sol, a lua, luzes, cores, sabores, o mar o campo, a natureza me encanta, minha marca é o “sorriso”, busco levar a vida com alegria e otimismo e luto pela “equidade” e entendo que o sinônimo de incluir é pensar em “possibilidades”.



Sou graduada em Pedagogia e Educação Especial; Especialista em Inclusão; e Mestre em Educação pela Unipampa. Atuei nas áreas de gestão, formação docente, fui professora alfabetizadora e atuo há mais de quinze anos como professora do AEE, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, na rede municipal de educação de Bagé (RS). Sou membra, com grande alegria e prazer, do Grupo Inclusive.

PARTE I:

Considerações teórico-conceituais sobre a temática

Seção “Do que falaremos nesta Tertúlia?” Conhecendo a temática

Ao longo deste material, utilizaremos a expressão “ser” para nos referirmos às pessoas como seres vivos, considerando que a experiência de aprendizagem, antes de ser um processo humano, é um processo que caracteriza a evolução de todos os organismos vivos. Aceitando-se que assim seja, as expectativas fixadas para definir a aprendizagem de um ser não podem estar restritas à precária condição humana de perceber.

Aprendizagem escolar e experiência compartilhada

Começemos por nos perguntar “Qual é o objetivo da escola?”.

De acordo com a proposta em pauta nesta Tertúlia, o objetivo da escola seria contribuir para a coordenação da ação de seres que, para buscarem a sobrevivência, precisam se organizar formando sociedades. Nessa busca de organização, produzem formas de se relacionar uns com os outros e com a natureza, a que chamamos “cultura”.

Ao tentar aproximar essa visão teórica da sala de aula, busca-se na atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) um exemplo de habilidade a ser desenvolvida no terceiro ano do Ensino Fundamental: “(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares” (BRASIL, 2018, p. 375). Na perspectiva da “coordenação da ação” acima citada, *por que é preciso saber sobre paisagem natural e antrópica, por exemplo?* Basicamente, é preciso classificar o mundo, no âmbito da linguagem, para que possamos compartilhá-lo e, assim, coordenar nossas ações. Logo, o mundo não está totalmente fora de nós, é uma produção nossa na linguagem. Assim, se alguém ouve ou lê que em determinada região há florestas, essa pessoa procura em sua memória experiencial as “imagens mentais” que essa palavra lhe evoca, como a árvores, animais ou até a marca de um produto que utilize esse nome. Se a imagem mental está vinculada a experiências corporificadas, ela evoca também emoções que acompanham essa vivência e que estão associadas a dois grandes significados primordiais: dor e prazer (ODENDAHL, 2021). De acordo com essa forma de pensar, até mesmo as aprendizagens consideradas mais abstratas estão relacionadas com as emoções.

A experiência envolvendo florestas, por exemplo, pode ocorrer por meio da leitura, da visualização de fotografias ou de vídeos, da descrição realizada por alguém, de ter andado por uma floresta, dentre outras. Logo, a linguagem é uma ação corporal associada a um significado que se origina na “experiência” do ser.

E as experiências dos seres podem ser diferentes a depender dos significados atribuídos por uma cultura às suas características corporais. Um exemplo clássico dessa relação é a diferença entre homens e mulheres. Os significados atribuídos à diferença anatômica das mulheres em determinadas culturas, como a nossa, definem, desde tenra idade, um rol de atividades que estas podem e não podem fazer. Ao evitar atividades que exijam força, por exemplo, ao longo de muitas gerações, tem se conservado a condição de que as mulheres tenham, de fato, corpos mais frágeis que os homens.

Trata-se de uma tautologia: considera-se que as mulheres são frágeis e delicadas (GOMES, 2006; GARBARINO, 2021) e, assim, permite-se a elas determinadas atividades que reforçam sua condição de fragilidade. Essa possibilidade de autoconstrução dos corpos por meio da experiência, que caracteriza a aprendizagem dos seres vivos, chama-se ontogenia ou comunicação ontogenética (MATURANA; VARELA, 2001).

Com a deficiência não seria diferente. Estipulou-se que determinadas formas de atuar são aquelas que devem compor a sociedade: pessoas sociáveis, que se coloquem em posição de escuta quando os outros estiverem falando, que obedeçam às leis, que sejam capazes de repetir conhecimentos e habilidades, entre outras. Pessoas que não atendem a essa expectativa e/ou que apresentam comportamentos listados no manual denominado *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, são classificadas pelos profissionais da saúde como pessoas com transtornos, a exemplo do transtorno do espectro do autismo (TEA). Mas não podemos esquecer que tais classificações ou “diagnósticos” nascem de uma relação entre um ser e um contexto associado a uma expectativa.

Tal modo de compreender a deficiência como “produção social” está em sintonia com o que se denomina “modelo social de deficiência”, concepção desencadeada pela formação da Upias (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação) no Reino Unido, na década de 1960. A Upias foi a primeira instituição criada por pessoas com deficiência e questionava o modelo biomédico de deficiência. Para o modelo biomédico, a “deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 7). Por esse viés, a deficiência pertence ao sujeito que possui a “lesão”. Os defensores do modelo social demonstram que a deficiência é resultado da interação de um corpo com o meio social que ignora sua forma de ser e atuar e, ao proceder assim, impõe barreiras para sua atuação em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) assume o modelo social de deficiência ao fazer constar em seu preâmbulo:

(...) a deficiência é um conceito em evolução e (...) resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Como já foi mencionado, é necessário coordenar a ação para viver em sociedade e sobreviver. Mas isso é algo *aprendido*! Logo, a deficiência, os transtornos e as altas habilidades são percepções de diferença na relação entre um ser e um contexto. Nesta unidade, estamos tratando sobre a aprendizagem escolar, logo, o “contexto” é o currículo escolar.

Currículo escolar e diferenças

O currículo escolar (considerado como tudo o que acontece na escola e não apenas a listagem de conteúdos) funciona como um “fundo” do qual se projetam as pessoas como “figuras” (relação figura e fundo). Utilizando uma analogia envolvendo cores, podemos pensar que figuras vermelhas em fundo vermelho não aparecem, enquanto figuras amarelas em fundo vermelho aparecem. As pessoas que não apresentam transtornos e deficiências são como o vermelho em fundo vermelho, ou seja, correspondem à seleção que o currículo realizou ao longo da história da escola.

Historicamente, temos considerado que o problema está na figura, ou seja, na pessoa que se projeta como “diferente”. Tendencialmente, não nos ocorre pensar que a deficiência surge na relação entre esses dois contextos. Nesse caso, supomos que o fundo vermelho tem existência independente de nós, ou seja, que não fomos nós a defini-lo como padrão.

Ainda buscando apoio nas analogias, comparamos o currículo escolar com o contexto do basquetebol como esporte profissional. As pessoas que têm êxito nesse esporte, de modo geral, são aquelas com altura superior a um metro e oitenta centímetros. Nesse contexto, pessoas com um metro e sessenta, seriam identificadas com deficiência. No entanto, há muitas pessoas no mundo com altura aproximada a um metro e sessenta. A deficiência estaria em seus corpos, ou ela surge no encontro entre esses corpos e um contexto em que é preciso encestar uma bola em um arco que fica a 3,5 m do chão? Assim, é feita a seleção de quem pode ter êxito no basquetebol.

A proposta que está na base desta reflexão é um olhar para o “fundo”, ou seja, para o currículo. Como podemos transformá-lo em uma **experiência compartilhada**, da qual resultarão os conhecimentos? Trata-se de uma perspectiva diferente daquela a que estamos habituados, qual seja, pensar que o conhecimento está fora de nós e que precisamos “transmiti-lo” para a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Consideramos que o conhecimento é o que resulta da experiência compartilhada: Não se aprende pela experiência de outras pessoas, aprende-se na experiência “com” outras pessoas.

Nesse contexto, Imaginemos que uma pessoa cega e uma pessoa surda ficassem perdidas em uma ilha deserta. Certamente, elas se associariam para buscar a sobrevivência, mesmo sem a presença de um intérprete. O que viesse a resultar dessa cooperação direcionada à sobrevivência, o que chamamos de “conhecimento”. Porque o conhecimento que tentamos transmitir aos alunos é resultado do fazer cotidiano do ser humano em sua relação com a natureza e com outros seres humanos. Mesmo o que chamamos de “descobertas científicas” são produções/invenções de seres humanos em busca de sobrevivência ou de explicar a vida: são “experiências”.

Assumimos também que experienciar um contexto novo não é algo fácil para ninguém, embora, como já vimos, seja mais fácil para alguns cuja experiência guarda muitos elementos em comum com o novo ambiente. Parece-nos tão fácil porque esquecemos a gênese do nosso próprio conhecimento, pois faz muito tempo que estamos na escola e sabemos muito sobre os seus meandros.

Na perspectiva aqui proposta, assumimos que qualquer pessoa, ao chegar na escola, não é um recipiente vazio se oferecendo para ser “preenchido”, mas está repleto de conhecimentos, fruto de uma experiência de vida que se aproxima ou se distancia daquele modelo que a escola espera. Algumas formas de ser e estar no mundo, como características humanas, foram consideradas patológicas, ignoradas e subalternizadas até muito recentemente pela sociedade. E o currículo escolar é parte da estrutura da sociedade que contribuiu para esse processo. Nesse contexto, a experiência das pessoas, cujas características humanas não atendem ao padrão definido como “normal” é diferente da experiência daquelas consideradas de desenvolvimento “típico”. Estas pessoas consideradas “normais” também possuem limitações, mas como suas experiências proporcionaram o desenvolvimento de habilidades que coincidem com aquelas que, historicamente, foram selecionadas pelo currículo escolar como universais e verdadeiras, elas não se projetam como figura que se diferencia do “fundo”. Esse “desencontro” entre a expectativa e as experiências dá origem ao que chamamos de deficiência, transtorno ou alta habilidade. Se está aquém da expectativa, identificamos como deficiência; se está além, como alta habilidade.

Pensar em uma perspectiva de prática pedagógica como “experiência compartilhada” pressupõe o acolhimento incondicional da expressão/ produção da outra pessoa por mais absurda que nos pareça (lembramos que é resultado de uma experiência e, portanto, sempre legítima). Se assim pensamos, além da medida imprescindível de “tornar acessível um texto”, por exemplo, seria preciso estar disponível para mudar a nós mesmos constantemente - e mudar a nós mesmos demanda atenção a tudo o que acontece na relação, tentando suspender as expectativas cristalizadas na longa experiência acumulada em um modelo segregatório.

Desta forma e em diálogo com a proposta de uma experiência compartilhada, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para além de um serviço que organiza, produz, pressupõe técnicas, recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos que possibilitam suporte, é um agente de apoio, colaboração e interlocução no contexto educacional, buscando a ruptura de conceitos cristalizados sobre o aprender, sobre o conhecer e sobre o “ser”.

Portanto, o AEE é parte desse processo de busca por uma concepção que entende o “ser”, como um sujeito que possui uma jornada, uma história uma experiência, saberes a serem partilhados, partindo desse pressuposto este serviço busca em conjunto ou pensa junto, como concretizar a escola em um espaço efetivamente para todos, ou seja, o AEE torna-se um “braço” no universo da escola que mediante um trabalho colaborativo viabiliza o fazer inclusivo, na contramão aos serviços constituintes da história desta modalidade de educação.

Seguindo nesta perspectiva o “trabalho colaborativo” torna-se fundamental, pois preconiza o estabelecimento de uma parceria entre professor do ensino comum, especializado e gestão escolar, compartilhando responsabilidades, planejamento, execução e avaliação de um grupo de estudantes (MENDES et [al], 2014). Sendo assim, possibilita o rompimento de práticas isoladas, onde os professores trabalham em suas salas com as portas fechadas, inertes, solitárias, sem trocas e interações, conforme Mendes, nos convida a pensar:

[...] o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos do público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (MENDES, 2014, p. 45)

Contudo, na perspectiva aqui apresentada, o AEE se desafia a pensar as especificidades do coletivo, ou seja, pensar na escolarização do sujeito como um todo que, por ser um sujeito multifacetado, não pode ter suas necessidades asseguradas ou atendidas apenas



em um espaço ou ambiente, mas nos mais diversos espaços que compõem a escola. Desta forma, ele não pressupõe a sala de aula comum como coadjuvante em detrimento do espaço especializado, mas sim a busca pela interlocução para que ambos espaços possam protagonizar ações pedagógicas que venham a subsidiar e colaborar para os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

“Saiba mais I”: dicas de leituras!

- »» DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; DOS SANTOS, Wederson R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR**, v. 6, n. 11, dez. 2009, p. 65-77.
- »» GAVILLON, Póti Quartiero; KROEFF, Renata F. S.; MARASCHIN, Cleci. Enação, ensino e aprendizagem. **Arq. bras. psicol.**, v. 72, n.3, Rio de Janeiro, set./dez. 2020.
- »» HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019, p. 1-23.
- »» KASTRUP, Virgínia; CARIJÓ, Filipe Herkenhoff; ALMEIDA, Maria Clara de. A Abordagem da Enação no Campo da Deficiência Visual. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 114-122, jul./dez. 2009.
- »» MATURANA, Humberto. **Linguagear**. Entrevista concedida a Mércia Helena Sacramento e Adriano J. H. Vieira. Centro de Ciências de Educação e Humanidades. CCEH. Universidade Católica de Brasília. UCB. v. 1, n. 2, nov. 2004. Disponível em: [\[Entrevista\] “Linguagear” - Humberto Maturana | ! ImAnEntEAndO j](#)
- »» VERMELHO como o céu. Direção: Cristiano Bortone. 2007. Itália: Orisa, 2006, 1 vídeo (96 min.). Disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=Filme+Vermelho+como+o+c%C3%A9u&&view=detail&mid=9B41B311C217BE53B8E89B41B311C217BE53B8E8&rvsmid=47708B9A1DB9BF9D45FA47708B9A1DB9BF9D45FA-&FORM=VDQVAP>

“Saiba mais II”: material complementar de leitura sobre o AEE



Atendimento Educacional Especializado¹

Autoria: Francéli Brizolla e Michela Lemos Silveira

O que é o AEE? O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo principal o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes, durante sua “vida” escolar. Tem como função identificar e eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Quem é o profissional que realiza o AEE? Para atuação no AEE, o(a) professor(a) deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, seja esta inicial ou continuada.

Qual é a função do AEE? O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos(as) estudantes, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos(as) estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Deve ser garantido na Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, observadas as orientações do Sistema Municipal de Ensino.

A quem se destina o AEE? Ao público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011):



deficiências: deficiência física, intelectual, sensorial (auditiva, surdez, baixa visão, cegueira) e múltipla



transtornos globais do desenvolvimento (incluindo TEA - Transtorno do Espectro Autista)



altas habilidades / superdotação

¹ Conforme Decreto 7611/2011, de 17/11/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Adaptado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.



Em que consiste a atuação do AEE?

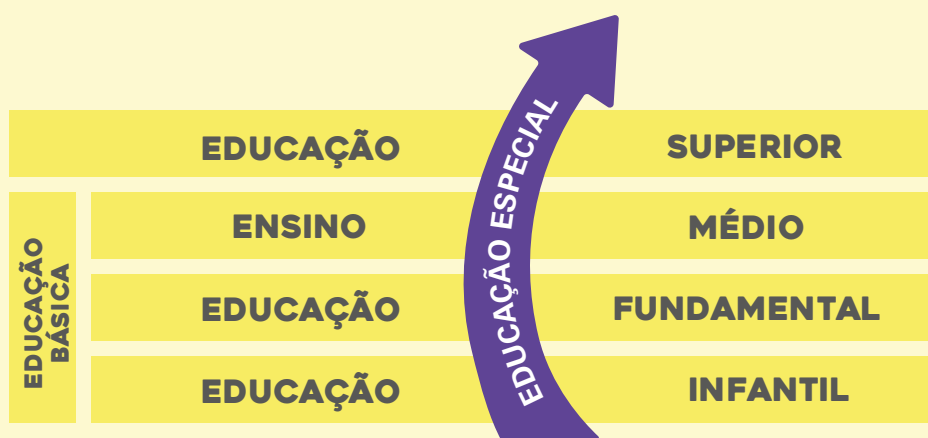
- »»» Atendimento individualizado: com características específicas para cada deficiência, para cada estudante. O atendimento no AEE, quando necessário, deverá ser ofertado no contraturno da aula regular
- »»» Produção de material adequado às necessidades específicas dos(as) estudantes
- »»» Orientações aos(às) professores(as): planejamento de estratégias pedagógicas que incluam recursos alternativos ao ensino de estudantes com deficiência
- »»» Orientações a família com equipe de apoio ao(à) estudante, para que sejam traçados e compartilhados objetivos comuns que corroborem para o sucesso acadêmico.

Na impossibilidade de frequentar a escola, como poderá ser ofertado o atendimento pedagógico do AEE?

- »»» Classes hospitalares e domiciliares.

As **classes hospitalares** são compostas por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente.

O **atendimento pedagógico domiciliar** compõe-se por aqueles alunos matriculados nos sistemas de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>)



Audiodescrição: quadro de esquema com fundo amarelo, letras pretas e com quatro linhas horizontais. Em cada linha está escrito uma etapa e nível da educação: na linha mais abaixo, Educação Infantil; na segunda, Educação Fundamental; na terceira, Ensino Médio; e na mais acima, Educação Superior. No meio do esquema, sobre as linhas, uma flecha roxa atravessa e perpassa entre a primeira e a segunda palavra de cada linha. A flecha faz movimento de cima para baixo e nela se lê Educação Especial, indicando que esta modalidade acompanha o estudante em todas as etapas do seu processo de ensino-aprendizagem. Fim da descrição.

Necessidades educativas especiais (NEE) (Correia (1997; 2010))

- » *Ligeiras:* apoio em momentos e espaços específicos - dificuldades de aprendizagem e de conduta.
- » *Significativas:* apoio em todo o percurso e momentos de aprendizagem:
 - deficiências: intelectuais, físicas, visuais, auditivas.
 - Transtorno do Espectro do Autismo
 - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
 - Altas habilidades e Superdotação

Observação:

Não são consideradas, para fins de educação especial, as NEE ligeiras, o TDAH e as questões psíquicas e emocionais. Entretanto, também precisam ser analisadas e apoiadas.



Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com surdez (AEE PS)

Organizado em três momentos didático-pedagógicos distintos (DAMÁZIO, 2007):

- » **AEE PS de LIBRAS:** favorece o conhecimento e a aquisição, principalmente, de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo(a) professor(a) e/ou instrutor(a) de LIBRAS (preferencialmente surdo(a)), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o(a) estudante se encontra. Esse momento necessita de recursos específicos, tais como imagens, objetos, todos os tipos de referências que contribuam para a aprendizagem da língua.
- » **AEE PS em LIBRAS:** atendimento realizado por professor(a) (preferencialmente surdo(a), com formação inicial e/ou continuada na área da surdez, o qual organiza um trabalho com todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, explicados e perpassados aos(às) estudantes através da língua materna L1 (Língua de Sinais), utilizando-se de diferentes recursos, objetos, álbuns, maquetes, livros, fotos, enfim, todo tipo de referência que favoreça a construção dos conceitos trabalhados no ensino comum.
- » **AEE PS em LÍNGUA PORTUGUESA:** são trabalhadas especificidades da língua com objetivo de desenvolvimento de competências linguísticas, gramaticais e textuais. Requer instrumentos e recursos que favoreçam a construção da língua, tais como, materiais em Língua Portuguesa, estratégias e alternativas criativas e prazerosas. Este trabalho é realizado à parte das aulas da turma comum, por um(a) professor(a) de Língua Portuguesa, graduado(a) na área.



Quais são as responsabilidades do AEE?

- »»» Elaborar, executar e avaliar do Plano de AEE/PDI do(a) estudante/Estudo de Caso, em articulação com o(a) professor(a) da sala comum e supervisor(a) escolar e gestão escolar.
- »»» Organizar o tipo e o número de atendimentos aos(às) estudantes na sala de recursos multifuncionais.
- »»» Definir o cronograma e as atividades do atendimento dos(as) estudantes.
- »»» Acompanhar a funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares.
- »»» Ensinar e estimular o desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras; Braille; orientação e mobilidade; Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA; atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.
- »»» Articular com os(as) professores(as) das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.
- »»» Orientar aos professores(as) do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno.
- »»» Orientar ao(s) cuidadores(as) quanto às intervenções junto aos(às) estudantes com deficiência que necessitam deste serviço. O papel dos cuidadores(as) é mediar junto ao aluno(a) o conteúdo ou atividade planejada, explicada e ofertada pelo(a) professor(a) da sala de aula.
- »»» Promover momentos de formação continuada para os(as) professores(as) do ensino comum, bem como para os(as) cuidadores(as) e a comunidade escolar geral.
- »»» Estimular a participação dos(as) estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar, tais como, atividades extracurriculares.
- »»» Realizar planejamentos e estudos coletivos, envolvendo Supervisor(a) Escolar, Orientador(a) Educacional, Professor(a) Regente, Cuidadores(as), Intérpretes de Libras, Instrutor de Braille/Libras, etc.
- »»» Realizar interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.



Com a intencionalidade de consolidar a educação inclusiva, o professor do AEE apresenta-se como gestor do seu espaço de atuação, ou seja, das atividades desenvolvidas e na organização do serviço do AEE, no planejamento colaborativo com os professores da sala regular e nas demais ações desenvolvidas na escola e comunidade escolar. Entretanto, todas essas atividades são permeadas pela participação e colaboração da equipe de gestores da escola, principalmente da supervisão escolar (BORBA, 2015, p. 41).

- » **A oferta do AEE é obrigatória;** a família tem a liberdade de optar pelo atendimento.
- » AEE não é reforço escolar e não substitui o ensino comum.
- » Tem funções próprias da educação especial.
- » Considera as peculiaridades de cada aluno.
- » Não é compulsória, ou seja, nem todo(a) estudante com deficiência precisa participar do trabalho do AEE.
- » O(A) estudante com deficiência é responsabilidade de todos: o AEE não se restringe à sala de Recursos Multifuncionais, mas a toda e qualquer ação de apoio, recursos e metodologias adaptadas que a Escola organiza para que a inclusão qualificada do aluno aconteça.
- » Não se pode exigir que o(a) professor(a) do AEE seja o único responsável pelo processo inclusivo na escola, pois este trabalho envolve a todos(as) sem exceção e, portanto, há a necessidade do envolvimento da gestão escolar e de todos os demais professores(as) e funcionários(as) da escola que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no processo inclusão.
- » **Sobre o laudo médico:** [...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento peda-

gógico e não clínico. Durante o estudo de caso, a primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de um documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico [...], denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (conforme NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECA-DI/DPEE).

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192)



Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

O que são as salas de recursos multifuncionais? No Brasil, constituem-se em espaços para a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, complementar à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. Compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos e as salas tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos.

Como as SRM são organizadas? A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e do(a) professor(a) que atua no Atendimento Educacional Especializado.

Art. 9º- A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011)



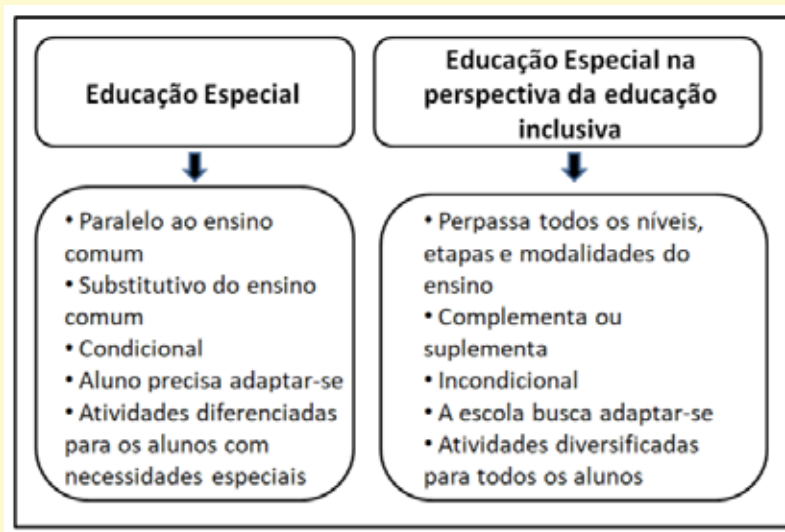


Como se realiza o encaminhamento para o AEE?

1º. **Avaliação pedagógica inicial** pelo(a) **professor(a) da classe comum**.

2º. **Avaliação intermediária:** encaminhamento à **Supervisão Escolar e ao Serviço de Orientação Escolar** (que avalia o encaminhamento para o AEE).

3º. **Avaliação especializada:** pelo **serviço de AEE** sequência de documentos importantes para o bom andamento administrativo do(a) professor(a) especializado(a). Após recebimento do encaminhamento do(a) professor(a) do ensino comum, se faz necessário seguir alguns procedimentos, tais como: entrevista com os pais; registro em ata de todas as orientações realizadas aos(as) professores(as), equipe diretiva, familiares e atendimentos clínicos; avaliação pedagógica do(a) estudante realizada no AEE; estudo de caso; plano de desenvolvimento individual; encaminhamento para avaliação clínica (quando necessário e parecer pedagógico de final do ano letivo contemplando todo o desenvolvimento do(a) estudante.



Audiodescrição: quadro de esquema com fundo branco, linhas de contorno e letras pretas. O quadro tem duas colunas com informações em tópicos. Na coluna da esquerda, o título “Educação Especial” e, abaixo, as informações: “Paralelo ao ensino comum; Substitutivo do ensino comum; Condicional; Aluno precisa adaptar-se; Atividades diferenciadas para os alunos com necessidades especiais”. Na coluna da direita, o título “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” e, abaixo, as informações: “Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino; Complementa ou suplementa; Incondicional; A escola busca adaptar-se; Atividades diversificadas para todos os alunos”. Fim da descrição.

PARTE II:

Atividades dinamizadoras da Tertúlia

Seção “Vamos refletir, dialogar e praticar a temática?”

1. Atividade: Histórias Pedagógicas

2. Objetivos gerais e/ou específicos

Objetivo Geral:

Refletir sobre o apoio pedagógico colaborativo na perspectiva da experiência compartilhada por sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com seus colegas do ensino comum.

Objetivos específicos:

» Analisar histórias de apoio pedagógico colaborativo que contemplam a experiência compartilhada como princípio pedagógico, a fim de identificar e propor ações de apoio pedagógico sintônicas com o modelo social de deficiência.

» Criar histórias envolvendo o apoio pedagógico colaborativo que contemplem a experiência compartilhada como princípio pedagógico.

3. Metodologia de execução:

Material de consulta: Livro elaborado no Issuu com três “histórias pedagógicas”, a ser postado na abertura da Tertúlia.

Fórum de discussão e um questionário sobre a 1ª história (atividade individual).

Fórum de discussão (individual) e texto para postar (individual ou em grupos de até cinco pessoas), ambos sobre a 2ª história.

Um texto para postar sobre a 3ª história e elaboração de uma história pelos/as cursistas (individual ou em grupos de até cinco pessoas).

Acompanhe as orientações para desenvolver as atividades desta Tertúlia no Classroom! Desejamos um ótimo estudo!

Referências

BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, n. 163, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 out. 2022.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GARBARINO, Mariana I. Queixa escolar e gênero: a (des) construção de estereótipos na educação. **Ver. Bras. de Educ.**, v. 26, 2021. Disponível em: [SciELO - Brasil - Queixa escolar e gênero: a \(des\)construção de estereótipos na educação](https://scielo.br/pt/doi/10.1590/1980-6248-2021-0001). Acesso em: 10 out. 2022.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas, **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, janeiro-março, 2006, p. 35-42. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415104>. Acesso em: 28 jul. 2022

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. As bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos- SP: EDUFSCar, 2014.

ODENDAHL; Johannes. Cognição incorporada, afetos e compreensão linguística. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, v. 20, ed. 3, p. 483–499, jul. 2021. Disponível em: A fenomenologia e as ciências cognitivas, v. 20, 3 ed. (springer.com). Acesso em: 16 out. 2022.