

CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

CHARACTERIZATION OF THE MULTIFUNCTION RESSOURCE CLASSROOMS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues²
Fabiana Cia³

Resumo:

O presente estudo teve como objetivos descrever junto às professoras das salas de recursos multifuncionais: (a) qual a sua função, (b) quais as dificuldades encontradas em seu trabalho e (c) quais os procedimentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e avaliativo. Participaram da pesquisa cinco professoras da Educação Especial, que atuavam em salas de recursos multifuncionais de três pré-escolas municipais. Os dados foram obtidos por meio de um questionário, composto por oito questões, que foi aplicado em forma de entrevista. Quanto aos alunos atendidos nas SRM têm-se os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que em alguns casos, também são atendido os alunos com atraso no desenvolvimento e com problemas de comportamento. Os recursos existentes eram os disponibilizados pelo Ministério da Educação e brinquedos oriundos de outros projetos desativados. As professoras realizavam adaptações simples e em alguns casos nenhuma adaptação era necessária. A maior dificuldade citada pelas participantes foi sua relação com as professoras das classes comuns. Todas as participantes focavam sua metodologia na utilização de brinquedos e do lúdico e as avaliações eram diferenciadas para cada professora.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Atendimento Educacional especializado.

Abstract:

The objectives of this study were to verify with the multifunction resource classroom's teachers: (a) which were their function; (b) which difficulties they find in their job and (c) which procedures they use in the learning process and in the evaluation. The participants were five specialized teachers that work in the multifunction resource classroom's in three municipal kindergartens. Data were collected through a questionnaire which was composed by eight questions that were applied as an interview. The multifunction resource classrooms' had disabilities, Pervasive Developmental Disorders or high abilities/highlygifted, and, in some cases, they accept children with some kind of development delay or behavior problems. The resources available for work are by MEC and toys that used to be from other projects. The specialized teachers used to make simple adaptations in the objects, but sometimes that was not necessary. Their biggest difficulty was their relationship with the regular teacher. All the participants used to focus their methodology in the use of toys and ludic aspects and their evaluation were different for each teacher.

Keywords: Special Education; Early Childhood Education; Specialized Educational Service.

A partir de 1996 a educação infantil passa a ser regulamentada devido à inclusão das pré-escolas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo caracterizada como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Esta modalidade educacional tem como um de seus

papéis principais o de desenvolver áreas que sirvam para que a criança se aproprie do seu meio social e busque explicações para o que acontece em seu meio e consigo (OLIVEIRA, 2010), além de construir bases para seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2008). É por meio da educação infantil

¹ Este trabalho é derivado do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora. Trabalho anteriormente apresentado em eventos científicos.

² Graduanda em Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

³ Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar - fabianacia@ufscar.br.

que surgem formas de fazer as crianças entenderem o modo que pensam, o porquê das coisas e lidar com suas dificuldades, o que requer que os professores mantenham uma troca contínua com os pais, outros profissionais que atendem as crianças e a comunidade (GOMES, 2009).

Esta etapa deverá caracterizar-se pelo uso do lúdico, prioritariamente, e a uma ampla gama de estímulos em suas mais variadas áreas, de forma que a criança seja valorizada e respeitada (BRASIL, 2008). Este desenvolvimento se torna ainda mais desejável nesta idade, pois é neste período que serão estabelecidos os fundamentos sociais e de sucesso acadêmico (SMITH, 2008).

Com a inclusão, 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 as crianças de risco ou com atrasos no desenvolvimento um espaço de estimulação precoce, tendo por objetivo desenvolver o máximo das potencialidades (PANIAGUA e PALÁCIOS, 2007).

Com proposta da inclusão, as pré-escolas devem oferecer um espaço que proporcione diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários (BRASIL, 2006).

Este atendimento em caráter complementar e/ou complementar, de acordo com a lei nº 9394/96, chamado de atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com NEE deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino, quando for necessário para atender às necessidades específicas, sendo que a oferta destes serviços deve iniciar-se na educação infantil, ou seja, na idade de zero a seis anos (BRASIL, 1996). A oferta deste serviço também deve ocorrer, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola em que o aluno estiver matriculado, em outra escola ou em centros de AEE (BRASIL, 2010).

O AEE tem como função 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).

Os alunos elegíveis para receberem este atendimento, segundo o decreto nº 6.571/2008

definem-se como aqueles que apresentam deficiências de natureza física, intelectual e sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento (sendo inclusos nesta definição alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação), e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Segundo a Nota Técnica emitida pelo MEC, os professores do AEE deverão identificar as habilidades e necessidades educacionais específicas de cada aluno atendido e, a partir disto, criar um plano de atendimento que defina e organiza as estratégias pedagógicas a serem utilizadas e verificar a funcionalidade dos recursos utilizados, bem como sua aplicabilidade nos mais variados ambientes em que o aluno se encontra, produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis considerando as necessidades de cada aluno, promover uma relação que facilite sua articulação com os professores da sala regular de ensino, bem como orientá-los e aos familiares para que o aluno amplie suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2010).

Desde a implementação das SRM e das últimas diretrizes do AEE, foram desenvolvidas pesquisas que avaliaram tais práticas. Por meio de algumas pesquisas é possível verificar que, embora o AEE esteja presente nas escolas, ainda existe muita dificuldade por parte da comunidade escolar em se reorganizar para promover a educação dos alunos com NEE, e que embora existam as políticas de inclusão escolar, ainda existe dificuldade em colocá-las em prática nos municípios.

Como demonstram Anjos, Silva e Melo (2011) ao realizarem uma pesquisa que analisou o processo inclusivo em construção no município de Marabá, no interior do estado do Pará. Utilizou-se o método de análise de conteúdo nas falas dos participantes, sendo estes professores da sala comum e gestores das escolas da rede pública. Foram selecionadas as escolas com mais tempo de experiência de inclusão e maior quantidade de alunos incluídos, contando com salas multifuncionais e pelo menos um profissional dedicado ao AEE. Verificou-se que grande parte dos sujeitos se preocupava com uma preparação para o processo inclusivo alegando que os alunos com deficiências foram matriculados nas escolas regulares de forma “brusca”. As diretoras

entrevistadas alegaram que as escolas não possuíam infra-estrutura adequada, sendo que em algumas não existiam condições de acessibilidade para cadeirantes. Evidenciou-se que os professores das salas comum não faziam uso dos materiais pedagógicos presentes nas SRM e muitas vezes não tinham conhecimento da existência dos mesmos. O AEE nas referidas escolas ficava a cargo de professoras que em sua maioria já haviam atuado em classes especiais e verificou-se que o AEE não era contemplado no Projeto Político Pedagógico. Concluiu-se que os entrevistados consideravam a inclusão como aceitação destes alunos nas salas de aula comum e os esforços para que elas aprendessem em um currículo já dado, ou seja, não ocorriam adaptações. Todos partilhavam da ideia de que deveriam ocorrer mudanças nas escolas, mas nem todos concordavam que as práticas inclusivas contribuiriam para tal. Foi possível verificar que ainda existe a ideia de que o professor do AEE é responsável por este alunado (pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação) e que deve ser um substituto da classe comum.

Barreto e Nunes (2011) realizaram uma pesquisa que visava analisar as políticas de inclusão e a formação de professores por meio de um estudo de caso sobre as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar em um município do norte do estado do Espírito Santo. Realizou-se a coleta de dados por meio de grupos focais que tiveram como participantes: os coordenadores de setores específicos da área da educação especial ou similar, secretários e subsecretários de Educação, gestores, profissionais especializados em Educação Especial, pedagogos, professores de salas de aula comum e profissionais de escolas especiais. Com relação às políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar nos municípios do estado, verificou-se a existência de uma grande dependência entre os municípios e instituições sendo que geralmente estas eram os únicos locais que provêem atendimento aos alunos que necessitam de AEE. As autoras citam também a indicação de que sejam criados Centros de Atendimento Especializado por parte do governo, mas que o mesmo não indica de que forma os municípios poderão fazer isto. Concluiu-se que as políticas de educação especial ainda produzem muitos equívocos e dificuldades em sua implementação, observa-se que há um longo

caminho a percorrer entre as palavras e as ações, as quais necessitam ser materializadas.

Para além dos apontamentos sobre o AEE, a inclusão de crianças pré-escolares com NEE 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 e PADILHA, 2011). Vê-se ainda um descrédito e receio dos pais em incluírem as crianças com NEE na idade pré-escolar, muitos temem que as crianças não recebam a atenção necessária na escola comum ou mesmo desconhecem a importância do processo de inclusão ocorrer o mais breve possível.

Considerando-se a importância do AEE junto aos alunos com NEE e devido à escassez de pesquisas que visam compreender como ocorre esta forma de atendimento na educação infantil, justifica-se a presente pesquisa que busca compreender, com base nos discursos das professoras que atuavam em Salas de Recursos Multifuncionais pré-escolares, como ocorre sua atuação profissional. Diante disso, o presente estudo teve como objetivos verificar junto às professoras das salas de recursos multifuncionais: (a) qual a sua função, (b) quais as dificuldades encontradas em seu trabalho e (c) quais os procedimentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e no processo avaliativo.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo cinco professoras atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais na educação infantil. Todas as professoras eram formadas em Pedagogia, sendo três com habilitação em deficiência mental. Destas professoras uma cursava especialização em Atendimento Educação Especializado, uma tinha o curso de Especialização em Atendimento Educação Especializado e uma era mestre em Educação Especial. Em média, as professoras trabalhavam há sete anos em salas de recursos.

ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada no comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos (parecer número: 457/2010, CAAE: 0139.0.135.000-10). Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com uma explicação dos objetivos da pesquisa e do procedimento de coleta de dados.

LOCAL DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em três pré-escolas de um município de médio porte, do interior do estado de São Paulo. Para a realização da coleta de dados utilizou-se as dependências das salas de recursos multifuncionais.

INSTRUMENTOS

Questionário para os Professores. O questionário foi elaborado com base em instrumentos já existentes (CIA e BARHAM, 2005; SAN'TANA, 2005), que tem por objetivo verificar a atuação profissional do professor da sala de recursos multifuncionais, sendo composto por oito questões: 1. Quantos alunos atende na SRMs? Descreva as deficiências dos alunos. 2. Quais os recursos que existem nas SRM para atender as crianças pré-escolares? 3. Mesmo com os recursos disponíveis nas SRM, quais as adaptações são feitas para atender os alunos? Quem as realiza? 4. Quais os critérios para que o aluno passe a frequentar a SRM? Quais os critérios para que ele deixe de receber este serviço? 5. Qual é a função do professor da SRM na educação infantil? 6. Quais são as maiores dificuldades encontradas em seu dia-a-dia no processo inclusivo? Em termos de organização e trabalho desenvolvido. 7. Quais os procedimentos metodológicos que você utiliza para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com NEE? 8. Quais os métodos utilizados para avaliar o aluno na SRM?

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizado um contato com a secretaria de educação do município alvo para autorização da pesquisa nas pré-escolas municipais. Em seguida, realizou-se um contato com a diretora e com os professores das SRM das pré-escolas, para explicar os

objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro foram estabelecidos os dias das coletas de dados e entregues o projeto de pesquisa e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Com as professoras que consentiram a sua participação, foi agendado horário para a realização da entrevista. As entrevistas foram transcritas.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados baseados nos relatos das entrevistas passaram por uma análise de conteúdo, considerando cada questão levantada pela entrevista. A partir das respostas foram criadas duas categorias e oito subcategorias, sendo elas: (a) Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais na Educação Infantil, com as seguintes subcategorias: alunos atendidos, recursos existentes, adaptações realizadas e critérios de elegibilidade e (b) Atuação Profissional, com as seguintes subcategorias: função do professor da SRM na educação infantil, dificuldades encontradas no dia a dia, procedimentos metodológicos de ensino e métodos avaliativos.

RESULTADOS

CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alunos Atendidos

Segundo relatos das professoras, em média, elas atendiam nove alunos com necessidades educacionais especiais, variando entre quatro e 14 alunos atendidos. Dentre as NEE apontadas têm-se: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, deficiências múltiplas, autismo, altas habilidades/superdotação e síndrome de Charge. Quatro professoras apontaram que também eram atendidos alunos com atraso no desenvolvimento (que necessitavam de estimulação precoce), duas apontaram que também eram atendidos alunos com dificuldades de aprendizagem e uma professora apontou que também eram atendidos alunos com problemas de comportamento.

Uma professora citou a alta desistência de alunos e outra professora salientou que na pré-escola a demanda de crianças com deficiência é

muito baixa, por isso eram atendidos alunos com atraso no desenvolvimento ou com problemas de comportamento.

Recursos existentes

No Quadro 1 encontra-se a descrição dos recursos existentes nas SRM.

Quadro 1. Recursos existentes nas SRM

Uma lupa eletrônica, jogos para deficientes auditivos e um notebook.
Colmeia para teclado, mouse adaptado, computadores, impressora, scanner, jogos variados e softwares. Brinquedos para auxiliar na estimulação das crianças, como os com sons, cama elástica, cavalinho e balanço adaptado.
Jogos pedagógicos.
Jogos, rádio, computador e alguns brinquedos.
Brinquedos pedagógicos, jogos educativos, um computador, um laptop (que atualmente estava quebrado), teclado adaptado, programas de computador, livros infantis em relevo/Braille e livros do MEC sobre AEE.

Para além da descrição dos recursos, uma professora salientou que não tinha recebido os recursos do MEC na totalidade e quatro professoras apontaram que, apesar dos recursos do MEC terem chegado, não poderiam ser utilizados, pois não existiam mobiliários adequados ou mesmo porque era necessário um funcionário do MEC para poder montá-los.

Quanto à procedência, além dos recursos recebidos pelo MEC, uma professora citou que a escola recebeu materiais de outro projeto mantido pela prefeitura e outra professora apontou que os recursos também vieram de outra sala que existia na própria escola, mas que muitos brinquedos estavam quebrados.

Uma professora apontou a inexistência de materiais para crianças com deficiência visual e outra professora apontou a inexistência de recursos para bebês, o que exigia muita criatividade por parte da professora. Por fim, para uma professora, a falta de recursos dificultava seu atendimento, pois muitos alunos já frequentavam o atendimento há algum tempo e perderam o interesse pelos materiais que ali se encontravam. Falas ilustrativas:

Tem computador, tem muitos para ser montado que ainda estão na caixa, falta chegar o mobiliário porque é o primeiro ano da sala. Mas, tem uns com colmeia, mouse adaptado, impressora, scanner, jogos variados, brinquedos e softwares. Eu já sei o que vai chegar porque eu dou aula em outra escola, tem muita coisa para estimular, brinquedo com som, mas não tem para deficiente visual e tem cama elástica, cavalinho e um negócio tipo cadeira de carro para amarrar e balançar a criança com deficiência física.

[...] Brinquedos pedagógicos, jogos educativos, teve uma época que comprava bastante, mas faz muito tempo que não compra então as crianças ficam entediadas porque é sempre a mesma coisa que eles fazem. Agora chegou uma verba aqui para escola e eu que decido no que gastar, então eu vou comprar bastante [...]

Adaptações realizadas

O Quadro 2 mostra as adaptações realizadas pelas professoras.

Quadro 2. Adaptações realizadas pelas professoras

Materiais simples para auxiliar os alunos, por meio da produção de engrossadores de lápis, letras do alfabeto com velcro, fixar os materiais com fita crepe nas carteiras. Tais adaptações eram feitas principalmente para aqueles que apresentavam alguma deficiência física.
Amortecedores para os dedos, bicos de mamadeira para crianças com problema de deglutição e a criação de hélices suportadas por barbantes para ensinar sons.
Utilização de figuras com uma aluna com deficiência auditiva e adaptação de uma cadeira para um dos bebês atendidos.

Três professoras apontaram as adaptações realizadas por elas e duas relataram não terem de realizar adaptações para os alunos atendidos atualmente. Uma professora relatou a necessidade de buscar informações com outros profissionais

para poder realizar as adaptações nos mobiliários. Falas ilustrativas:

Tem que adaptar amortecedor para o dedo, bico de mamadeira por que tem criança com problema de deglutição. Eu vou buscar informação com a fonoaudióloga da prefeitura, mas é só uma para a rede toda, ela só faz os testes que eu já faço, por exemplo, faço hélice com barbantes para ensinar sons, vedamento de boca, coisas que eu já faço...

Olha, adaptação eu quase não faço, mas crio muita coisa, principalmente com a aluna com deficiência auditiva, usando figuras. Com os bebês eu adaptei uma cadeira, adaptei para uma também que eu não atendo, foi o que deu para fazer.

Crítérios de elegibilidade

Quanto ao critério de elegibilidade, todas as professoras apontaram que a criança deveria ter alguma necessidade educacional especial, salientando principalmente as deficiências. Duas professoras salientaram que mesmo em casos de crianças com deficiência, era necessário uma avaliação (por meio de observação, análise do histórico do aluno, conversas com os familiares e com os professores, entre outros) para verificar se realmente o aluno precisava ser encaminhado para as SRM. Neste caso, eram feitas recomendações aos professores das salas comuns.

Duas professoras apontaram que na educação infantil são raros os casos de crianças incluídas, assim poderiam ser atendidas nas SRM as crianças com atraso no desenvolvimento ou mesmo com problemas de comportamento.

Para interromper o AEE, todas as professoras apontaram que as crianças deveriam atingir o desenvolvimento que era esperado para sua faixa etária. Uma professora apontou que a criança deveria conseguir acompanhar os demais alunos da sala comum e uma professora salientou que não conhecia crianças que deixaram de receber atendimento, que isso poderia acontecer apenas com as crianças que tinham sido encaminhadas por apresentarem atraso no desenvolvimento. Outra professora salientou que muitas vezes diminui-se a frequência do

atendimento, conforme a criança apresenta ganhos nas diferentes áreas do desenvolvimento. Falas ilustrativas:

É que, uma criança que tenha NEE, mas não precisa de diagnóstico fechado, na verdade é para deficiente, mas se tem vaga entra com atraso no desenvolvimento, mas se não tiver vaga não entra... é tem que conversar com a família, a professora e observar porque tem que tomar cuidado pelo que escuta dos outros. Às vezes eu observo e não precisa de nada, eu vejo o histórico, se não teve problema na gestação, etc., ou o professor acha que é, mas eu vejo e acho que não, porque eles ficam nervosos e querem mandar aqui para minha sala. Até agora não aconteceu nenhum caso de deixar de receber, deficiência geralmente fica, mas atraso no desenvolvimento dá para parar de vir.

Tem que ter falta de estimulação que vai desencadear futuramente em alguma coisa ou com problema sério que futuramente vai afetar o aprendizado, não aceito, por exemplo, criança boa que chora muito. Se a mãe não quiser ele desiste, eu criei um termo que as mães têm que explicar o porquê da desistência. Se a criança tiver superado as dificuldades que chegou, aí eu vou tirando aos poucos, e aí explico para as mães, porque as crianças se apegam na gente também.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Função do professor da SRM na Educação Infantil

Todas as professoras apontaram como principais funções as de estimular as diferentes áreas do desenvolvimento dos alunos, auxiliá-los a superar as suas dificuldades e prepará-los para acompanhar a sala de aula comum. A estimulação era realizada principalmente por meio de brincadeiras e do lúdico. Também foi apontado por uma professora as funções de orientar/auxiliar os professores das classes comuns e que junto aos

bebês, sua principal função era a de orientar as mães e treinar a alimentação. Falas ilustrativas:

Eu estou começando esse ano na educação infantil... mas a função é estimular para que ela consiga acompanhar a sala regular e desenvolvimento de habilidades, aqui é mais coisa com jogos, brincadeiras, que eu uso muito, acho que a gente tem que inventar muita coisa e não ficar muito no recurso.

Eu preciso pegar o que é esperado para aquela idade, aí avalio, preciso conhecer o que ele sabe seu nível de desenvolvimento, e ir dando exercícios para onde precisa, por exemplo, com dois anos deve estar falando. É bom ver o nível de conhecimento e a partir daí criar um plano de atividades para ajudar de acordo com a idade por meio do lúdico.

Dificuldades encontradas no dia a dia e estratégias de superá-las

Todas as professoras apontaram como maior dificuldade a sua relação com o professor da sala comum. Como justificativa desta dificuldade, tem-se: (a) o professor da classe comum não conhecer qual era a função do professor da SRM; (b) o professor da sala comum ter dificuldade em aceitar o aluno incluído; (c) professor da sala comum se recusar a modificar suas práticas de ensino, com a justificativa de que não podia se atentar apenas a um aluno; (d) professor da sala comum atribuir a responsabilidade do aluno incluído para o professor da SRM e (e) professor da classe comum não utilizar os materiais adaptados que o professor da SRM desenvolvia para auxiliar no aprendizado do aluno incluído.

Outras dificuldades apontadas por pelo menos uma professora foram: (a) atender crianças autistas e outras especificidades que desconhecia; (b) falta de material, sendo “uma sala de recursos, sem recursos”, afetando principalmente seu atendimento, pois os bebês acabavam não prestando atenção; (c) não participação da família, que só se manifestava quando sua presença era cobrada, não seguiam as orientações dadas e, no

caso do aluno sem diagnóstico, mesmo após conseguir todos os atendimentos gratuitos necessários, a família não o levava; (d) os demais professores demonstravam desconhecer qual era a sua função; (e) se encontrar isolada dos demais professores da educação especial, pois durante as reuniões que eram promovidas, estes eram divididos de acordo com a fase dos alunos que atendiam e não havia um espaço de tempo maior reservado para que trocassem experiências com os demais; (f) baixa frequência das crianças no atendimento e (g) salas inapropriadas para o AEE.

Como estratégias para superar as dificuldades, de modo geral, foi apontado: (a) buscar informações sobre deficiências na internet ou contatar professoras que possuíam mais experiências em determinados assuntos que ela e (b) existência de uma coordenadora pedagógica que auxiliasse com os conteúdos. Falas ilustrativas:

O pior problema é fazer com que as professoras da sala regular aceitem os alunos, porque elas chegam a mim e falam que o aluno é meu porque eu fiz educação especial, e eu preciso falar que o aluno é nosso. Às vezes peço para fazer material, eu ensino, mostro como faz, e elas acham que sou eu que tenho que fazer tudo, aí eu faço para o aluno e elas que façam para o resto.

A maior dificuldade é a falta de material e uma sala de recursos sem recurso, os bebês nem prestam atenção mais... outra coisa é a participação da família que só vem quando eu cobro muito, eu peço para fazerem as coisas e não fazem, dei orientação para avaliarem um aluno, consegui tudo, mas não levaram, esperam chegar num ponto crítico. As crianças faltam bastante e os outros professores não entendem meu trabalho.

Procedimentos metodológicos de ensino

Todas as professoras relataram usar do lúdico e do brincar como estratégia de ensino nas SRM, diferenciando das atividades desenvolvidas na sala comum. As atividades eram selecionadas

de acordo com os objetivos traçados, das dificuldades, das habilidades e da idade de cada aluno.

Duas professoras relataram que sempre buscavam manter um diálogo com o aluno para que tivessem a oportunidade de refletir e fizessem as próprias escolhas. Além disso, uma professora utilizava o procedimento de exclusão para que a aprendizagem ocorresse com menores chances de erros. Por fim, uma professora apontou que utilizava do método fônico. Falas ilustrativas:

Só os brinquedos mesmo na estimulação porque é o que eu tenho aqui, e com criança trabalha mesmo essa coisa de brinquedo. Mas, isso eu faço com os alunos que já estão vindo, porque tem uns que nem apareceram na escola ainda.

Bom, aqui no AEE tem vários de acordo com cada criança, tem cada objetivo com cada criança para desenvolver as habilidades, mas não tem uma metodologia, tem muita brincadeira, computador para manter a atenção, etc... e questionando, mas o tempo todo, perguntando a cor, e questionando, mas nunca dou a resposta, os faço refletirem, o que eles acham e dar oportunidade para eles escolherem. Por exemplo, livro eu deixo eles escolherem para ler quando não sabem, a interpretação, ver direito o que eles não perceberam e como falar para desenvolverem aquilo, tem que ficar interagindo porque se deixar a criança ali sozinha não acontece nada. Porque a maioria não tem atenção, nem concentração, então eu faço, por exemplo, eles acharem a letra do nome no tapete, guache, bola para lateralidade, cores num contexto... trabalho com procedimento de exclusão.

Métodos avaliativos

Quanto aos métodos avaliativos, cada professora apontou estratégias diferenciadas. Assim, serão descritos cada uma delas. A avaliação na SRM de uma professora ocorria por meio de jogos, que eram selecionados de acordo

com a habilidade avaliada, e depois relacionava-se o resultado com a idade do aluno e as dificuldades que apresentava. Geralmente eram utilizadas três atividades para cada habilidade avaliada, sendo que estas eram distintas entre si, pois vários fatores poderiam afetar o resultado do aluno, como por exemplo, ele não gostar da atividade, ou não conseguir realizá-la. Portanto acreditava ser importante variar para ter uma maior precisão na avaliação.

Uma segunda professora avaliava de forma contínua, por meio de observações e anotações a cada atendimento, buscando verificar o processo pelo qual o aluno passou para atingir determinado resultado, utilizando diversos estímulos.

A terceira professora avaliava os alunos por meio de fichas enviadas pela secretaria municipal de educação, que contemplavam diversas áreas do desenvolvimento, tais quais as de coordenação, linguagem, memória entre outras. A partir disto era feito um planejamento anual e bimestral, sendo que o aluno só avançava neste planejamento se tivesse conseguido realizar os objetivos propostos.

As avaliações utilizadas pela quarta professora eram, primeiramente, uma anamnese, e uma avaliação diagnóstica que era aplicada no início do atendimento e ao final do ano. Esta era composta por tópicos de cada área do desenvolvimento e eram utilizados jogos para conseguir estas informações. Segundo a professora, não era necessário avaliação bimestralmente, pois não se viam alterações muito expressivas.

A avaliação da quinta professora ocorria pelas áreas de desenvolvimento. Primeiramente era feito um encaminhamento pelo professor da classe comum e a partir disto observam-se as habilidades do aluno em diversas áreas como a motora, linguagem, discriminação auditiva, percepção visual, raciocínio, interação, independência, compreensão, orientação espacial e temporal, e era feita uma anamnese com a família para saber o histórico da criança. Falas ilustrativas:

Através dos jogos, depende da habilidade que eu quero avaliar e relaciono isso com a idade e as dificuldades que o aluno vinha apresentando. Geralmente eu uso três atividades diferentes para cada habilidade porque às vezes o aluno

não gosta da atividade, não quer fazer, mas isso não significa que ele não tenha a habilidade então é bom variar. Eu anoto na caderneta e tem um caderno também onde eu escrevo avaliando. A cada bimestre eu entrego um plano descrevendo tudo isso que aconteceu.

Eu faço avaliação contínua por meio de observação e anoto como ele chegou a um resultado, tenho um caderno para cada aluno, vou observando, perguntando como que chegou ao resultado, não faço provas. Observação e resposta que dão diante de diferentes estímulos, nunca de um jeito só.

DISCUSSÃO

Os alunos atendidos pelas entrevistadas correspondiam ao que é previsto no decreto nº 7.611/2011, ou seja, àqueles alunos que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela sensorial, física e/ou cognitiva, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011), entretanto um novo segmento de público – alvo foi citado nas respostas, sendo ele o de crianças que apresentam atraso no desenvolvimento.

Este ‘acréscimo’ justifica-se, principalmente, devido ao fato de que quando existe um atraso no desenvolvimento na infância, não basta adotar uma postura de ‘esperar que amadureçam’, sendo necessária uma atitude educativa que seja cuidadosa e constante por meio de um acompanhamento pormenorizado que permita propor à criança desafios, garantindo um ambiente estimulante e realizando, assim, o trabalho preventivo que também cabe à educação infantil (PANIAGUA e PALACIOS, 2007). Considerando que normalmente as atividades do AEE na pré-escola estão baseadas na estimulação precoce, torna-se essencial que inicie o mais breve possível. Para Williams e Aiello (2004), a estimulação precoce é direcionada em casos da presença de fatores de risco ou de deficiências já instaladas, sendo assim, uma prevenção secundária ou terciária.

De acordo com dados da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995), mais de

50,0% das crianças com deficiência poderiam ter um desenvolvimento otimizado ou alcançar o nível de desenvolvimento esperado para sua faixa etária, se tivesse adotado medidas de prevenção, como as de estimulação precoce. Os critérios para as crianças participarem dos programas seriam atrasos no desenvolvimento, decorrentes ou não de uma deficiência ou transtorno mental (SILVA e DESSEN, 2005; WILLIAMS, 1984).

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 e 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 com NEE ou 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.

Um dos aspectos salientados pelas professoras foi à baixa frequência de alunos com NEE na educação infantil. Apesar de legislação apontar a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009), assim como segundo as diretrizes do MEC as crianças com NEE devem ser incluídas desde a pré-escola (BRASIL, 2008), verifica-se que a maioria ainda encontra-se a margem da escola comum até ingressarem no ensino fundamental. Muitas vezes, os pais temem matricular seus filhos nas pré-escolas por receio de que os mesmos sejam rejeitados ou maltratados (PANIAGUA, 2004).

Quanto aos materiais disponibilizados pelo MEC, segundo as professoras, estes, quando eram entregues nas unidades escolares, acabavam muitas vezes ficando sem uso, seja por falta de mobiliário, ou pelo estado em que os mesmos se encontravam. A distribuição de maneira igualitária para todas as SRM, diferenciando apenas caso sejam atendidos alunos com deficiência visual, para todos os níveis de ensino faz surgir à questão a respeito das, segundo Malheiro, Mendes e Botura (2011), especificidades dos materiais, ou seja, que tipo de

estrutura justificaria a distribuição em âmbito nacional de um pacote único, que acaba desconsiderando as necessidades correspondentes a cada idade, principalmente quando se fala da educação infantil que deve abranger uma metodologia mais voltada para o lúdico.

A mesma ressalva que deve ser feita adaptações nos brinquedos disponíveis que, muitas vezes, estão quebrados e que podem gerar desinteresse em seus usuários devido ao uso constante. Cabe aqui enfatizar a importância da realização de criações e/ou adaptações dos materiais disponíveis por parte da professora de educação especial, como relatado por algumas professoras participantes desta pesquisa.

Estas adaptações, quando forem mais específicas, necessitam do auxílio de profissionais especialistas, mas segundo uma das entrevistadas, este suporte não é oferecido e a mesma deve realizar as adaptações por conta própria, correndo o risco de não estar fazendo os mais adequados.

A função do professor de educação especial, de acordo com as participantes, está focada no aluno, desenvolvendo as habilidades necessárias para cada um deles. Esta concepção demonstra como as professoras em questão estão interessadas em trabalhar, realmente, de maneira individual para que o aluno consiga superar suas dificuldades e limitações.

Todas as professoras apontaram que uma de suas dificuldades era na sua relação com a professora da classe comum, por diferentes motivos. Uma das relações entre as professoras que tem sido apontada na literatura como promissoras é a proposta de ensino colaborativo, em que ambas atuam na mediação de conhecimento e de planejamento, ocorrendo um chamado planejamento colaborativo, que envolva diversos profissionais pensando a inclusão, adaptações e metodologia (FONTES, 2009).

Este auxílio e troca de informações não deveria ocorrer apenas em uma proposta em que a professora de educação especial auxilia a professora da classe comum, mas também abrir espaço para que a professora da classe comum possa trabalhar em equipe pensando em ações a serem desenvolvidas com o aluno em questão e que beneficie também os demais alunos da sala de aula (FONTES, 2009).

Segundo Costa (2011), esta parceria entre SRM e sala comum tende a trazer bons resultados quando ocorre uma mediação entre os professores envolvidos. Este trabalho em conjunto expressa e

fortalece o trabalho pedagógico, em que as atividades pedagógicas e o currículo se tornam atributos somatórios à inclusão, principalmente quando este trabalho é desenvolvido coletivamente, evoluindo estes ambientes educacionais, que não deveriam ser independentes um do outro.

Os contatos entre professores deveriam priorizar, também, a sugestão de adaptações por parte da professora de educação especial, promover a disponibilização de materiais didáticos, bem como o já citado planejamento de atividades pedagógicas em conjunto (BARRETO e GONÇALVES, 2011).

Segundo Manzini (2011), embora seja legalmente sinalizado e vários autores, entre eles os anteriormente citados evidenciem a importância desta relação com o professor esta ainda baseia-se em uma espécie de polarização em que o professor da educação especial acaba sendo visto como o profissional especializado e fica encarregado de, sozinho, decidir sobre a vida escolar do aluno com NEE, encontrando-se à margem do planejamento escolar.

Quanto à metodologia utilizada por todas as entrevistadas, tinha como foco prioritário o lúdico e a utilização de jogos com as crianças atendidas, bem como ser algo maleável e que dê espaço para que a criança expresse seu pensamento.

A utilização de atividades lúdicas fomenta a exploração do meio, a apropriação da cultura e a relação com adultos ou iguais, sendo importante a variação de metodologias e materiais, promovendo esta maior exploração, investigação do espaço, introdução na imagem e mundo dos jogos (MOYLES, 2008; PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

A brincadeira é vista como uma forma de propiciar o desenvolvimento da criança e de suas habilidades sejam elas motoras, de coordenação, raciocínio entre outras (TARTUCI e VIEIRA, 2011).

Esta mobilidade de tempo e variedade de atividades, também citadas, reafirma a importância para trabalhar determinada área do desenvolvimento que necessite de maior atenção, que pode ser potencializada ao longo da jornada apenas com a utilização de métodos variados que se complementem. Cita-se a necessidade de promover experiências significativas a estes indivíduos tanto quanto forem possíveis (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

Verificou-se, também, a importância de que o professor consiga criar uma atmosfera em que a criança saia do local de obediência e se torne interlocutora, garantindo a diversidade e igualdade de oportunidades, que deverão, inclusive, serem mantidas e necessárias socialmente (OLIVEIRA, 2010).

Esta abertura para escutar o que as crianças têm a dizer, citado por duas professoras, se afasta da mera compreensão do desempenho de uma criança em uma atividade como uma unidade de avaliação, mas compreendê-la em um âmbito mais amplo de interesses, construções de sentido, escolhas e representações (WOOD, 2010).

Outra variável investigada neste estudo foi quanto ao processo avaliativo. A avaliação realizada pelas participantes consistia em sua maioria, de uma avaliação inicial, também conhecida como diagnóstica, tendo como função adaptar as características do ensino as necessidades dos alunos, sendo realizada por meio de anamneses. As demais avaliações seguiam uma concepção de avaliações formativas, ou seja, uma avaliação contínua em que o próprio desenvolvimento do processo educacional se torna útil para ajudar os professores a tomarem decisões que ajudem a melhorar sua atividade como docente, bem como auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades (COLL, MARTIN e ONRUBIA, 2004). Tais avaliações são importantes para embasar o trabalho desenvolvido com a criança, assim como para transmitir aos pais os ganhos comportamentais obtidos pela criança.

CONCLUSÕES

Conclui-se que ainda faltam recursos nas SRM na educação infantil e que a maioria das professoras desta amostra realiza adaptações quando necessário. Quanto as dificuldades, todas as professoras apontaram a sua relação com o professor da classe comum.

Com relação às metodologias de ensino nota-se a importância de materiais adequados à faixa etária de zero a seis anos que, em sua maioria, é confeccionado pelas próprias professoras e em manter um diálogo constante com os alunos, salientando-se a importância de aliar o lúdico ao atendimento. Já nos procedimentos avaliativos, salientou-se a necessidade de ofertar diversos estímulos e jogos às crianças para que se obtenha um resultado

fidedigno, e a necessidade de considerar diversas áreas do desenvolvimento e habilidade dos alunos.

Vale ressaltar que este estudo foi desenvolvido com uma amostra reduzida de professores e que amostras ampliadas seriam aconselháveis para permitir maior generalização dos resultados.

Referências

ANJOS, H.P; SILVA, K.R; MELO, L.B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: Uma leitura a partir das falas de professores e gestores. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, ano 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória, p.1-17.

BARRETO, M.A.S; NUNES, I.M. Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial - multiplicidade do atendimento educacional especializado, ano 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória, p.1-17.

BARRETO, C.A.O.T; GONÇAVES, A.G. Atuação de professores da Sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior do estado do Tocantins. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: Pesquisa e ensino, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p. 2510-2518.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. **Diretrizes nacionais sobre estimulação precoce**: O portador de necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11 de 7 de maio de 2010**. Dispõe sobre a oferta do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, 2010.

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Salas de recurso multifuncionais: Espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 15-41.
- CIA, F.; BARHAM, E.J. Comportamentos dos professores frente a alunos com necessidades educacionais especiais In: Encontro Regional do International Council on Education for Teaching, ano 2005, São Carlos. **Anais do Encontro Regional do International Council on Education for Teaching**. São Carlos: EDUFSCar, p. 1 - 9.
- COSTA, V.B. A sala de recursos: algumas contribuições ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: pesquisa e ensino, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p.1738-1750.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; ONRUBIA, J. A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p.370-385.
- FONTES, R.S. **Ensino colaborativo: Uma proposta de educação inclusiva**. Ed. 1. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 312.
- 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, p. 502-510,
- MALHEIRO, C.A.L.; MENDES, E.G; BOTURA, R.R. Análise da distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: pesquisa e ensino, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p.3531-3541.
- 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, ano 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória, p.1-19.
- MOYLES, J.R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. ed 1. Porto Alegre: Artmed. p. 248.
- OLIVEIRA, Z.M.R.P. **Educação infantil - fundamentos e métodos**. ed 5. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 569.
- 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, ano 2011. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória, p.1-18
- PANIAGUA, G. 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**. ed 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.
- SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: Concepção de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Estimulação precoce e família: Contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M.A.; COSTA-JUNIOR, A.L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 152-167.
- SMITH, D.D. **Introdução à educação especial: Ensinar em tempos de inclusão**. ed. 5. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 478.
- TARTUCI, D; VIEIRA, S.S. As práticas educativas de professores de educação infantil envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – Inclusão: Pesquisa e ensino, ano 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p.322-331.
- 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.
- WILLIAMS, L.C.A. Estimulação precoce na excepcionalidade. **Cadernos de análise do comportamento**, v. 6, p. 38-51, 1984.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Avanços recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 197-202.

WOOD, E. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: SMITH, P; CRAFT, A. (Orgs.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2010, p.136-151.