

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com múltiplas deficiências frente às políticas de inclusão escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas

Maíra Gomes de Souza da Rocha¹⁰⁶

Márcia Denise Pletsch¹⁰⁷

Resumo:

O texto apresenta resultados de investigação em curso sobre políticas e práticas dirigidas a alunos com múltiplas deficiências. A análise enfatizou ações que utilizam recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada. O estudo qualitativo realizou-se em Nova Iguaçu/RJ em sala de recursos de escola pública e evidenciou as dificuldades, as complexidades e a relevância do trabalho pedagógico realizado no AEE garantindo a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; práticas pedagógicas; múltiplas deficiências.

The Specialized Educational Assistance (SEA) for students with multiple deficiencies to front of school inclusion policies: a study of pedagogical practices

Abstract:

The paper presents results of an ongoing research on policies and practices directed to students with multiple deficiencies. The analysis emphasized actions using resources of Assistive Technology and Augmentative and Alternative Communication. The qualitative study was conducted in Nova Iguaçu/RJ in a resource room of a public school and it evidenced up the difficulties, the complexities and the relevance of pedagogical work in SEA ensuring student learning.

Keywords: Specialized Educational Assistance, pedagogical practices, multiple deficiencies.

¹⁰⁶ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e Professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu/RJ. Área de Pesquisa: Deficiências Múltiplas e Processos de Aprendizagem. E-mail: mairagsrocha@gmail.com

¹⁰⁷ Doutora em Educação pela UERJ, Professora do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e orientadora da pesquisa de mestrado. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Introdução:

Histórica e culturalmente, estamos habituados [...] que se leia com os olhos, se fale com a boca, que se escreva com as mãos, que um determinado conceito seja elaborado em uma determinada fase da criança. Entretanto, sabemos que tais tarefas podem ser realizadas com ferramentas diferentes destas dispostas para a maioria das pessoas, assim como em tempos diferenciados. Podemos ler com os dedos, podemos falar com as mãos, podemos escrever com os pés e elaborar um conceito em diferentes momentos da nossa vida (BRAUN, 2011, p. 98).

Ao longo da história, as concepções a respeito da Educação Especial passaram por ressignificações que se traduziram em mudanças tanto para a sua estruturação quanto para as suas finalidades. De políticas de eugenia, passando pelas de integração, normalização e as de assistencialismo, chegamos a um momento em que se defendem as chamadas políticas de inclusão. Para esse artigo, utilizamos o conceito de inclusão em que defendemos não apenas a inserção do aluno em classes comuns, mas também o seu direito de acesso aos processos de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, ao seu desenvolvimento.

A legislação que atualmente regulamenta a educação em nosso país (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96), em consonância com a Constituição Federal de 1988, assegura a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida, de preferência, na rede regular. O artigo 58 da LDB é dedicado ao tratamento das questões relacionadas à Educação Especial; nele é apontada uma nova concepção de Educação Especial atrelada à questão da inclusão, e de acordo com a mesma, apresenta-se a fundamentação para o *Atendimento Educacional Especializado (AEE)* conforme reproduzido abaixo:

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (LDBN 9394/96).

Em 2008, no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da *Educação Inclusiva*, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da

educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nas diretrizes desta política é possível perceber o enfoque destinado ao AEE. Com relação a este, cabe à Educação Especial realizá-lo, utilizar serviços e recursos próprios desse tipo de atendimento e orientar alunos e professores quanto à utilização dos serviços e recursos pertinentes em sala de aula (BRASIL, 2008).

De acordo com este cenário, é regulamentado o Atendimento Educacional Especializado na Resolução n.4 (BRASIL, 2009) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo o financiamento em dobro para os alunos matriculados na turma regular e no AEE.

Ainda segundo esta Resolução, o AEE deve ser realizado de forma complementar ou suplementar, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (art. 5º).

Assim, o professor da sala de recursos multifuncionais deverá trabalhar de forma colaborativa com o docente da sala regular a fim de que o aluno incluído possa ter acesso a um processo educativo que contemple as suas especificidades. Para tal, devem ser oferecidas ao aluno serviços e estratégias que venham a possibilitar a sua participação efetiva na sociedade, tendo pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Tais estratégias em nossa análise só podem ser colocadas em prática com base em ações pedagógicas concernentes às finalidades do AEE, as quais precisam estar pautadas em uma formação consistente e que ofereça aos docentes conhecimentos sobre as especificidades dos alunos em foco nessa investigação, a saber: alunos com múltiplas deficiências, que de acordo com Silva (2011), são sujeitos que têm mais de uma deficiência ou como apontado por Silveira & Neves (2006) *são pessoas com duas ou mais deficiências de base associada* (p. 79).

Vale esclarecer que temos poucos estudos sobre a escolarização e, sobretudo, sobre a inclusão escolar e aprendizagem desses sujeitos em nosso país, conforme mostra o levantamento realizado por Silveira & Neves (2006). O silêncio no campo científico também se apresenta nas políticas públicas de acordo com Muniz (2006). Tal

aspecto é visível também se analisarmos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois o público alvo da Educação Especial nesse documento refere-se somente aos sujeitos com deficiência mental/intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tomando como base o exposto, temos como objetivo apresentar os resultados de uma investigação, em andamento, sobre as práticas e as políticas dirigidas para alunos com múltiplas deficiências em uma sala de recursos multifuncionais. A ênfase de análise serão as práticas que utilizam recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) – conceitos que serão melhor explicitados no decorrer do texto.

Para a realização do estudo, foram adotados os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (PLETSCH, 2005; PLETSCH & GLAT, 2007; FONTES, 2007). De acordo com esta perspectiva, foram utilizados na coleta de dados, os seguintes procedimentos: 1) observação participante com registros em diário de campo; 2) análise de documentos oficiais (legislações, decretos, documentos e registros fornecidos pela instituição escolar), assim como da literatura especializada; 3) entrevista semiestruturada com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendia aos alunos alvo dessa investigação.

A pesquisa foi desenvolvida em sala de recursos multifuncionais de uma escola pública localizada no município de Nova Iguaçu, região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro.

Todas as atividades foram devidamente autorizadas pela instituição escolar. Vale registrar que a coleta de dados foi realizada no período de aproximadamente dois anos de forma sistemática e continua com observações semanais das práticas pedagógicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais da escola. Foram sujeitos dessa pesquisa: professora de AEE da sala de recursos multifuncionais e três alunos

com múltiplas deficiências com idade entre 9 e 17 anos de idade¹⁰⁸. O quadro a seguir, apresenta os alunos de forma sucinta.

Quadro nº 1. Caracterização dos alunos participantes

Identificação ¹⁰⁹	Idade	Descrição do Aluno
Luana	9	Em função da Paralisia Cerebral, a aluna apresenta grave comprometimento motor, com quadro de tetraplegia. Não consegue se comunicar oralmente e seu comprometimento cognitivo também é considerável. No entanto, há disposição para a interação e a educanda busca sinalizar suas necessidades básicas, por meio de expressões faciais, alguns ruídos e do choro. Inicialmente, a professora apontou em seus relatórios, a dificuldade que aluna teve em se adaptar ao ambiente escolar; dificuldade que foi sendo superada através da construção de relações de confiança e afetividade, possibilitando à aluna melhor integração.
Alice	16	Com o laudo de Encefalopatia Crônica + Epilepsia por Encefalopatia, a educanda apresenta relevante comprometimento motor e na fala. Ainda assim, consegue realizar alguns movimentos com os membros superiores por meio de sinais com o dedo indicador e o polegar, apontando afirmativas ou negativas. Está em processo de alfabetização. No entanto, a professora relata que a baixa frequência da educanda (por motivos familiares, de transporte e outros) prejudica o desenvolvimento da aprendizagem da aluna.
Eliza	17	Seu laudo aponta Paraplegia sensório-motora/ Mielomeningocele lombar operado/ Hidrocefalia/ problemas de percepção viso-motora. Nos relatórios de anos anteriores, as professoras apontam a intolerância a qualquer tipo de barulho e agitação. A aluna não conseguia ficar nas turmas, entrando em crise (nestes momentos, gritava e se batia constantemente). Após anos de trabalho voltado para estas dificuldades da aluna, hoje está integrada no contexto escolar e mostra ter prazer em interagir como os demais colegas. Este progresso tem possibilitado ações pedagógicas propriamente voltadas para a aprendizagem escolar da educanda, conforme relato da professora.

¹⁰⁸ Não é nosso objetivo, neste texto, fazer uma discussão sobre a idade dos sujeitos participantes e sua defasagem escolar.

¹⁰⁹ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos alunos.

O atendimento educacional especializado para alunos com múltiplas deficiências: resultados da pesquisa

A partir do estudo realizado, verificamos as muitas dificuldades e a complexidade do trabalho pedagógico com alunos com múltiplas deficiências no AEE. As dificuldades de estrutura e materiais para o atendimento adequado destes alunos ainda se evidenciam, pois assim como verificado no estudo de Pletsch (2012), muitas salas de recursos multifuncionais localizadas na Baixada Fluminense/RJ, carecem de materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos. Tal aspecto também foi verificado na sala investigada. É importante evidenciar que nos últimos anos vem crescendo a implementação dessas salas nas redes de ensino do Brasil. Pelosi (2011) apresenta números oficiais sobre o crescimento desse tipo de atendimento:

Essas salas começaram a ser implementadas no Brasil em 2005, e em 2006, já haviam sido disponibilizadas 626 Salas de Recursos Multifuncionais. O número de 2007 foi de 625, 4300 em 2008 e, a previsão de 2009, era de 10 mil novas salas. Os dados atuais, disponíveis na página do Ministério da Educação, indicam que de 2005 a 2009 foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e no Distrito Federal, e que foram atendidos 4.564 municípios brasileiros, representando 82% do total de 5.561 municípios do país (p. 3).

Os dados revelaram também problemas relacionados ao transporte público para que estes alunos tenham frequência satisfatória aos atendimentos. Também evidenciaram a falta e as dificuldades para realizar um trabalho colaborativo com a saúde, aspecto apontado como primordial nos casos mais severos que para além das múltiplas deficiências os alunos enfrentam também problemas de postura e outros relacionados ao campo clínico e não pedagógico, mas que acabam influenciando no desenvolvimento educacional.

Além de todas estas dificuldades presentes no cotidiano do trabalho no AEE, a professora mostrou grande preocupação em relação aos conhecimentos necessários para a realização dos atendimentos dirigidos a estes alunos, sobretudo no que se refere ao uso de recursos de Tecnologias Assistivas e de Comunicação Alternativa e Ampliada.

No Brasil, o termo *Tecnologia Assistiva* ainda não foi amplamente divulgado, sendo consideradas também recentes as pesquisas a este respeito no campo educacional. Neste sentido, Bersch (2008) pontua:

A tecnologia assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (p.2).

Para Deliberato (2006) a Tecnologia Assistiva engloba diferentes áreas como:

Comunicação suplementar e/ou alternativa, adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e atividades de brincadeiras nas diferentes situações como na escola, casa e outros ambientes, permitindo a possibilidade de inclusão social e escolar (p. 5).

De acordo com a mesma autora, a Comunicação Alternativa e Ampliada - área pertencente às Tecnologias Assistivas, favorece a acessibilidade educacional, bem como tem contribuído para facilitar a comunicação de pessoas que apresentem algum tipo de prejuízo na fala. Assim, Garcia e Passone (1998) a conceituam da seguinte forma:

A comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Ela é considerada como uma área que se propõe a compensar temporária ou permanentemente a dificuldade do indivíduo em se comunicar (p.11).

Estes tipos de comunicação envolvem gestos, expressões faciais e as diversas formas gráficas como modo de efetuar a comunicação de pessoas que não conseguem utilizar a linguagem verbal. Ainda podemos considerar os propósitos de promover e suplementar a fala assim como o de garantir uma nova alternativa, caso não haja a possibilidade de desenvolvê-la (NUNES, 2003).

Assim, tanto as *Tecnologias Assistivas*, quanto a *Comunicação Alternativa e Ampliada*, têm seus conceitos atrelados ao desenvolvimento de ações que venham a

oportunizar a autonomia, o acesso à informação, a integração ao grupo social, dentre tantos outros aspectos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, consequentemente o desenvolvimento educacional e social. Neste sentido, vão plenamente de encontro aos objetivos principais do *AEE*, configurando-se como instrumentos fundamentais para o trabalho realizado nesta área.

A formação e a falta de conhecimentos dos docentes para atuar com recursos específicos como os de Tecnologias Assistivas e outros necessários para a prática pedagógica dirigida para alunos com diferentes deficiências tem sido uma constante nas pesquisas na área de Educação Especial (BUENO, 1999, 2002; PLETSCH, 2009, 2010; GLAT E PLETSCH, 2011; MENDES 2011; PELOSI, 2011; SCHIRMER, 2012).

Para Schirmer (2012), por exemplo, a formação inicial nos cursos para professores em nosso país ainda não oferece os conhecimentos necessários à prática cotidiana docente para atuar com alunos com deficiências, especialmente múltiplos. A este respeito faz uma série de questionamentos:

Como os currículos e projetos pedagógicos adotados pelos cursos de Pedagogia e licenciaturas poderão formar educadores inclusivos? Como os professores já graduados irão entender e atender às diferenças em salas de aula sem ter recebido formação adequada? Como graduandos que nunca tiveram contato com disciplinas da Educação Especial poderão ensinar a esses alunos? Como poderão atender a essa demanda sem nunca terem tido contato direto e aprofundado com pessoas com deficiência ou caso esse contato tenha ocorrido meramente através dos livros? Existe sim uma emergência na construção da qualidade de ensino, de uma escola comprometida com a educação de todos e a formação para a cidadania; e assim, faz-se mister discutir a formação inicial dos professores (p.31).

Durante a entrevista, a professora apontou que os conhecimentos sobre recursos tecnológicos e Comunicação Alternativa e Ampliada são essenciais para o trabalho com os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais investigada. Vejamos o que relata:

Uma formação com esses conhecimentos colaborará de forma efetiva para a realização de ações pedagógicas que venham a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos indo além dos avanços

relacionados à socialização e integração no ambiente escolar (Entrevista com a professora em março de 2012).

Além disso, enfatizou que a formação deveria dar oportunidade aos docentes de conhecerem os conceitos de Tecnologias Assistivas e de Comunicação Alternativa e Ampliada para que venham a desenvolvê-los, realizá-los e transformá-los em suas práticas pedagógicas. A este respeito Pelosi (2011) salienta que a formação no campo da Comunicação Alternativa e Ampliada deve contribuir com a construção de saberes teóricos que venham de encontro diretamente com a prática pedagógica. Em suas palavras:

Para que o professor possa auxiliar a introdução de recursos de tecnologia assistiva que auxiliem a comunicação, o aprendizado, a realização das atividades escolares, a participação nas brincadeiras e nas atividades complementares da escola, ele precisa ter conhecimento na área da tecnologia assistiva e estabelecer parcerias (p. 5).

Vale comentar que na Resolução 4 (BRASIL, 2009) são definidas as atribuições que o profissional do AEE deve exercer, entre outras atividades:

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art.13, BRASIL, 2009).

Como podemos depreender, o uso de Tecnologias Assistivas e, conseqüentemente, da Comunicação Alternativa e Ampliada está presente nas letras das diretrizes, mas a garantia de formação e as reais possibilidades de desenvolvê-las não são asseguradas ao professor, conforme verificado em nossa investigação. Isto é, ao invés de oportunizar uma política de formação inicial e continuada sobre tais recursos, os professores acabam sendo responsabilizados ou se responsabilizando em buscar subsídios que venham a possibilitar o desempenho de suas funções e garantir práticas que promovam o desenvolvimento de seus alunos com múltiplas deficiências.

Sobre as práticas pedagógicas, a professora nos relatou que a partir do acesso aos conhecimentos destes recursos foi possível melhorar a qualidade dos

atendimentos do AEE, mas, sobretudo observar maiores avanços no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

No caso específico da aluna Luana, os conhecimentos em Tecnologias Assistivas colaboraram para a adequação de sua cadeira de rodas, do apoio à sua cabeça e no uso de adaptações para a realização das atividades. As mudanças deixaram a aluna mais confortável e com uma postura mais propícia para a visualização do ambiente. A educanda mostrou-se mais calma e motivada para observar o que era exposto e interagir com os estímulos a ela direcionados.

Pôde ser verificado que medidas consideradas simples pela professora, fizeram toda a diferença no processo educacional da educanda. Para Schirmer (2012), com base em estudo realizado por Pelosi (2008), a utilização de recursos da TA, favorece até mesmo a inclusão de alunos nas escolas regulares.

No caso das práticas observadas no AEE da aluna Alice, os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada colaboraram para aprimorar o código de comunicação gestual que já tinha (com o dedo polegar fazia gesto positivo e balançando o dedo indicador mostrava negativas). O acesso às pranchas de comunicação alternativa¹¹⁰ e aos cartões para a comunicação ¹¹¹ampliou a compreensão de conceitos científicos, assim como no entendimento do que a aluna queria externar. Antes de ter acesso a estes recursos, muitas vezes a aluna se agitava demais quando percebia que não estava se fazendo entender.

A respeito do processo de alfabetização da educanda, os recursos ampliaram as possibilidades de estratégias e de atividades. A autonomia adquirida com o uso de ponteiras¹¹², além de motivar ainda mais a aluna, também colaborou para uma avaliação mais segura da construção da escrita; várias vezes a professora interpretava equivocadamente a escrita de Alice por conta de seus registros apresentarem falhas devido ao seu comprometimento motor – o uso das ponteiras ajudou na precisão

¹¹⁰ Recursos muito utilizados para alunos que apresentam dificuldades de comunicação. As pranchas de comunicação alternativa trazem fotos, figuras ou símbolos separados por temas para que possam ser apontados de acordo com as necessidades e propostas em questão.

¹¹¹ Os cartões trazem símbolos gráficos representativos de mensagens, divididos em categorias de cores; exemplos: rosa para cumprimentos, verde para verbos, dentre outros.

¹¹² Recursos atrelados à área de Tecnologia Assistiva; neste caso, ponteiras feitas com materiais improvisados pela professora para que a aluna pudesse ter maior precisão ao utilizar o teclado do computador

destes registros. Com relação à frequência de Alice aos atendimentos, notou-se que a situação familiar em decorrência de problemas de saúde dos irmãos e até mesmo dificuldades emocionais da mãe em lidar com tantas demandas, é baixa e por tal razão prejudica o alcance dos objetivos pretendidos no que se refere à escolarização da aluna.

Em relação à Eliza, notamos o melhor controle dos ímpetos e um comportamento mais tranquilo a partir do momento em que os recursos de Tecnologia Assistiva foram introduzidos nos atendimentos do AEE. A adaptação na mesa, agora acoplada à sua cadeira, assim como os recursos de exploração visual, consideravelmente, motivaram a educanda.

Notou-se ampliação do tempo de concentração. Por exemplo, o uso de figuras e a associação com cores, por meio dos recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada deixaram a aluna mais segura e participante das atividades.

Devido à deficiência acentuada que a aluna apresenta, ainda não é possível uma avaliação plena sobre a internalização dos conceitos apresentados; entretanto, pode-se apontar que as possibilidades de desenvolvimento cognitivo começaram a se tornar mais visíveis por meio da maior participação e atenção demonstrada por Eliza durante os atendimentos. Ao longo da investigação de mestrado, pretendemos ampliar nossas observações e introduzir o uso da filmagem para avaliar melhor tais aspectos.

Considerações finais:

Em síntese, a pesquisa mostrou a importância do conhecimento e uso das Tecnologias Assistivas no Atendimento Educacional Especializado, colaborando para o desenvolvimento dos alunos deficientes múltiplos com severos comprometimentos motores. Concordamos, portanto, com o que outras pesquisadoras consideraram sobre a mudança que estas tecnologias podem fazer na prática pedagógica docente:

O primeiro passo para tal mudança se deu a partir do conhecimento dos recursos de CAA e do que eles poderiam auxiliar na comunicação e no aprendizado desses alunos com dificuldades severas na comunicação e

também da possibilidade desse espaço onde o professor possa refletir sobre a teoria e a prática (BRANDO; NUNES; SCHIRMER, 2009, p.09).

Neste sentido, apesar das dificuldades enfrentadas para atender aos pressupostos oficiais do atendimento educacional especializado, verificamos a importância dos recursos relacionados à Tecnologia Assistiva no atendimento às alunas que participaram da pesquisa.

Por outro lado, assim como apontado por Pletsch e Oliveira (2012), a pesquisa ilustrou que o apoio/suporte do AEE sem as devidas reestruturações na cultura escolar e na dinâmica e organização das práticas pedagógicas não garantirá a inclusão efetiva dos alunos com deficiências, no caso desse estudo, pessoas com múltiplas deficiências. Vejamos as palavras das autoras ao discutirem o AEE dirigido para alunos com deficiência intelectual:

O AEE aliado às modificações institucionais que devem ocorrer no âmbito da escola e a atenção do professor no contexto da sala comum, possibilitarão aos alunos com deficiência intelectual a constituição de uma trajetória escolar inclusiva, junto com os outros e, ao mesmo tempo, o respeito às suas particularidades, com adequações no conjunto da proposta curricular, inclusive relacionadas à avaliação pedagógica (p.5).

Isto é, as práticas pedagógicas realizadas com esses recursos precisam levar em consideração a proposta curricular da instituição escolar para oportunizar/ampliar por meio da comunicação as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. Ou seja, Luana, Alice e Eliza puderam ter experiências positivas não só na socialização, mas também no que se refere à construção de conhecimentos. Por isso, torna-se relevante a realização de pesquisas envolvendo tal temática, assim como a ampliação de recursos nas salas de recursos multifuncionais, bem como a formação professores sobre tais recursos e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, não tivemos ao longo desse artigo o objetivo de concluir o debate sobre as políticas e as práticas realizadas no atendimento educacional especializado para alunos com múltiplas deficiências. Pelo contrário, nossa pretensão é que a partir dessa pesquisa possamos contribuir para o debate político e a produção de conhecimento científico na área, sobretudo no que se refere ao uso de estratégias

pedagógicas alternativas que garantam por meio de diferentes formas e elaboração de conceitos por parte desse alunado, assim como apontado na epígrafe inicial.

Referências:

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. CEDI /Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, Porto Alegre/RS, 2008. Disponível em: <http://proeja.com/portal/images/semana-quimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>. Acessado em: agosto de 2012.

BRANDO, A. P.; NUNES, L. R. P. & SCHIRMER, C. R. **Formação de professores em comunicação alternativa: análise dos conteúdos das sessões de reunião**. Publicado nos Anais em CD ROM do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, S. Carlos, julho 2009. Disponível em: [http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/Formação de professores para introdução da CA em sala de aula.pdf](http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/Formação%20de%20professores%20para%20introdução%20da%20CA%20em%20sala%20de%20aula.pdf). Acessado em: agosto de 2012.

BRAUN, P. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola pública federal**. 186f. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

_____. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

_____, J. G. S. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002.

DELIBERATO, D. **Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação**. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204/comunicacaoalternativa.pdf>. Acessado em: Agosto de 2012.

FONTES, R. de S. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula**. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

GARCIA, J. C. D. & PASSONI, I. R. **Tecnologia Assistiva nas Escolas**. São Paulo, SP: Instituto de Tecnologia Social, 1998. Disponível em: <http://www.assistiva.org.br/sites/default/files/TecnoAssistiva.pdf>. Acessado em: agosto de 2012.

GLAT, R. & PLETSCHE, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Série Pesquisa em Educação), Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2011.

KASSAR, M. M. de C. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.** Editora Autores Associados. São Paulo, 1999.

MENDES, E.G. **A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial.** In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e Educação Especial - formação em foco.* Editora Mediação, Porto Alegre, p. 131-146, 2011.

MUNIZ, E. P. **Políticas públicas educacionais: possibilidades e limites no atendimento educacional do educando com deficiência mental severa – Campo Grande/MS (1980-2004).** 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

NUNES, L. R. O. P. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais.** Dunya, Rio de Janeiro: 2003.

PELOSI, M. B. **Inclusão e Tecnologia Assistiva.** (Tese de Doutorado em Educação) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

_____, M. B. **Relatório final da pesquisa: Formação em serviço de professores de salas multifuncionais para o desenvolvimento da comunicação alternativa com os alunos com necessidades educacionais especiais.** FAPERJ E - 26/110.039/2010 RJ/2011. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0ZWNUb2xvZ2lhYXNzaXN0aXZhdWZyanxneDozYzhlYTdlYzlxMzY3ZDVj> Acessado em: Agosto de 2012.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** 122 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____, M. D. & GLAT, R.. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico.** In: *Revista Iberoamericana de Educación* (online), v. 41, p. 1-11, 2007.

_____, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa.** In: *Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

_____, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

_____, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ.** In: *Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, Seropédica/RJ*, 2012.

_____, M. D. & OLIVEIRA, A. A. S. de. **O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da DI.** In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. **AEE para Alunos com Deficiência Intelectual e TGDs.** São Paulo, 2012. (no prelo)

SCHIRMER, C. R. **Comunicação Alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva** (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Y. C. R. **Deficiência Múltipla: conceito e caracterização.** In: *Anais do VII Encontro Internacional de Produção Científica do Centro Universitário de Maringá/PR.* Maringá, Paraná. 2011. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais>. Acessado em: agosto de 2012.

SILVEIRA, F. F. & NEVES, M. M. B. da J. **Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepção de pais e professores.** In: Revista Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, nº1, pp. 079-088, 2006.