

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E AS PRÁTICAS DOCENTES¹

Doracy Pereira de Mesquita²

Iolanda da Costa da Silva³

Rejany dos S. Dominick⁴

Resumo

Nós apresentamos alguns aspectos de uma experiência, em 2013 e 2014, junto a uma profissional que trabalha em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de uma escola da rede municipal de Niterói-RJ. O contato aconteceu durante as ações de projetos de pesquisa e de extensão, quando acompanhamos a docente em seu trabalho e vivenciamos suas invenções cotidianas em diálogo com as tecnologias. Caminhando em diálogo com as pesquisas interativas, nós identificamos estratégias e habilidades instituintes essenciais para lidar com as diferenças. Tais habilidades precisam ser divulgadas, pois nos trazem pistas importantes sobre os saberes necessários ao profissional que trabalha neste espaço. Concluímos que não basta a reprodução de estratégias pré-concebidas; para o trabalho na SRM é necessário ao docente agir de forma reflexiva, estimulando os estudantes a superarem seus limites e, ele mesmo, reinventando-se e aos seus saberes e não saberes.

Palavras- Chaves: Tecnologias Assistivas. Educação Inclusiva. Saberes Docentes. Formação de professores.

MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM: SPACE OF ARTICULATION BETWEEN THE ASSISTIVE TECHNOLOGY AND TEACHING PRACTICES

Abstract

We present some aspects of an experience that was held between 2013 and 2014 with a professional who works in a Multifunctional Resources Room (MRR), at a municipal school in Niterói-RJ. The contact happened during the actions of

1 Partes deste texto se encontram no relatório final enviado à PROPPi – UFF (PIBIC 2013 – 2014), do projeto de pesquisa As “artes de fazer” a educação em ciclos: tecnologias assistivas e formação de Pedagogos III.

2 Pedagoga e discente do curso de Filosofia/UFF. E-mail: dorahmesquita@gmail.com

3 Pedagoga e professora dos anos iniciais- SEME-Itaboraí/ Maricá . E-mail: iolanda.io.costa@gmail.com

4 Doutora em história, filosofia e educação, professora da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense e coordenadora do projeto de extensão pesquisa e docência As “artes de fazer” a educação em ciclos: tecnologias assistivas e a formação de pedagogos III. E-mail: rejany.dominick@gmail.com

research and extension projects, in which we observed the teacher's and her quotidian inventions in dialogue with technologies. Dialoguing with the interactive research, we have identified strategies and founding experiments that are essential to deal with human differences. Such skills must be disseminated due to their ability to reveal important hints about the knowledge necessary to the professional in this space. We conclude that it is not enough to use preconceived strategies; to work on MRR requires the teacher to act reflectively, stimulating students to overcome their limits and reinventing himself, his knowledge and lack of knowledge.

Keywords: Assistive Technologies. Inclusive Education. Teacher knowledge. Teacher training.

Introdução

A inclusão de jovens e crianças com deficiências nas escolas tem tensionado a realidade da formação inicial e continuada dos docentes. Precisamos estar abertos às transformações sociais e nos envolvermos no sentido de superar as limitações dos profissionais e do espaço escolar para que a inclusão das pessoas com deficiência aconteça com aprendizagem, tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ou não, quanto para os docentes. Do nosso ponto de vista, a inclusão de pessoas com deficiência na escola é um benefício social para todos, pois tal fato nos move em direção a aprendizados para viver e conviver com a diversidade humana e, hoje, sabemos que há tecnologias que podem dialogar e contribuir de forma significativa com o processo de construção do conhecimento dos educandos com deficiência, permitindo-lhes mais autonomia, qualidade no ensino, facilitando o aprendizado e a interação social. São tecnologias que favorecem a educação inclusiva de qualidade.

Dialogamos com a Declaração de Salamanca (1994) e, entre suas diferentes contribuições, identificamos que a educação inclusiva é aquela que possibilita ao aluno aprender a partir das suas aptidões e capacidades. As tecnologias assistivas escolares podem ser recursos pedagógicos adaptados ou não. Segundo GALVÃO (2009), tais tecnologias devem ajudar o estudante a ultrapassar limitações funcionais e apoiar seu desenvolvimento humano; devem ser desenvolvidas a partir da realidade do aluno,

visando contribuir para que as limitações (físicas, psíquicas ou neurológicas) não signifiquem um impedimento ao aprendizado, mas um desafio para superações.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)⁵, tecnologia assistiva é

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, prática e serviços, que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação das pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão (BRASIL, 2009, p. 9).

O grupo de pesquisa buscou identificar alguns aspectos que se destacavam na interação da professora com os artefatos tecnológicos (produzidos de forma industrial ou artesanal pela própria docente) e o cotidiano do seu fazer pedagógico. Visamos identificar as artes de fazer da professora para construirmos conhecimentos que pudessem contribuir com nossa formação e com a formação de outros docentes que buscam aprimorar o ensino nas escolas, principalmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

As observações foram realizadas por uma bolsista no espaço da Sala Recursos Multifuncional de uma escola da rede municipal de educação de Niterói-R.J, com o consentimento da docente e anuência da Secretaria Municipal de Educação. Nossas ações estiveram vinculadas ao projeto de pesquisa **As “artes de fazer” a educação em ciclos: tecnologias assistivas e a formação de Pedagogos III** (2013 - 2014), registrado na PROPEI-UFF e com bolsa PIBIC, e também ao projeto de extensão registrados no SIGPROJ sob os protocolos 141356.595.28426.14022013 (aprovado pela Câmara de Extensão). Neste artigo buscamos apresentar aspectos de nossa experiência no período em que acompanhamos o fazer pedagógico de uma profissional de sala de recursos multifuncionais.

5 Disponível on-line:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em 20/05/2014.

Conceituando a Sala de Recursos Multifuncionais

No Decreto 7611/2011 encontramos que as SRM “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (art. 4, § 3º).

Segundo o MEC, o objetivo das Salas de Recursos Multifuncionais é:

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (MEC)⁶.

A SRM deve oferecer atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes público alvo da educação especial matriculados nas escolas regulares. Estes, precisam estar registrados no Censo Escolar MEC/INEPs, como consta no Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁷. Neste documento há a descrição detalhada do público alvo para o qual o espaço foi pensado:

Estudantes com deficiência – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa

6 Disponível on-line:
. Acesso em
20/05/2013. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817

7 Disponível on-line:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/07/2016.

definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;

Estudantes com altas habilidades ou superdotação – aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC/SECADI, sem data, p. 7).

A SRM foi pensada inicialmente como um “pedaço” da educação especial dentro da escolar regular, voltada para o atendimento especializado, de forma complementar e suplementar, visando dar assistência e apoio, dentro da escola inclusiva, ao público alvo daquela modalidade de ensino. Contudo, a inclusão escolar não pode ser vista como algo restrito aos alunos com deficiência ou aos com altas habilidades ou superdotação. É preciso pensar que todos aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial, mesmo que momentânea, gerada por fatores biológicos ou sociais precisam de uma atenção diferenciada. Encontramos na Declaração de Salamanca (1994) o princípio que estrutura uma escola para todos, no qual podemos ler que as

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (p. 3).

Tal documento internacional, segundo informação que nos foi dada por funcionários do setor da Educação Especial da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), tem sido um orientador das ações de alguns profissionais que buscam realizar um trabalho diferenciado com os alunos que apresentam NEEs. Em nosso processo de busca por informações com o setor citado, soubemos ainda que, não se descuidando dos apontamentos do Decreto 7.611/2011 – que deixa claro que o público alvo prioritário das políticas de Educação Especial (EE) é aquele com deficiência

ou altas habilidades ou superdotação –, as escolas da rede municipal de educação de Niterói têm identificado como sendo possível e relevante o trabalho pedagógico na SRM para dar apoio aos estudantes que apresentam alguma especificidade identificada pelos profissionais da escola, mesmo sem diagnóstico médico ou psicológico que o identifique como público-alvo da EE. Neste caso, os estudantes podem ser organizados em pequenos grupos conforme nível de aprendizagem, por idade, por dificuldade ou por potencialidade. São os denominados reagrupamentos que compõem a lógica dos ciclos de aprendizagem (Perrenoud, 2004). As NEEs não são vistas unicamente sob o enfoque gerado pelos fatores biológicos, mas também por fatores sócio-psíquicos, como perda de parentes, mudança de endereço, situações de violência, entre outros aspectos. Distintos estudantes, nas mais diversas situações, como em um período de doença ou em um processo de adaptação escolar, podem necessitar de um trabalho especializado na SRM. Entretanto, tal trabalho pedagógico só se realizará se todos os envolvidos – público-alvo da educação especial e os demais – puderem ser beneficiados e sem excluir o atendimento prioritário ao público alvo da EE.

As tecnologias no espaço escolar e nossa arte de fazer

Quando iniciamos os estudos sobre as tecnologias nas escolas, encontramos em Barbieri (1990) um apoio para definir o que seria para nós tecnologia. Para o autor, suas raízes etimológicas apontam para o significado de tratado ou discurso (*logya*) das artes (*thecné*). “Do étimo grego *thecné* e do seu equivalente latino *ars-artis* derivam técnica e arte, que em sentido mais geral significam todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (p. 10). Podemos incluir nesta definição as muitas atividades orientadas que envolvem também os métodos, o que nos ajudou a pensar sobre as maneiras como os docentes interagem com os alunos e se apropriam dos artefatos criando estratégias que são singulares. Partindo desse olhar, identificamos que as tecnologias nas escolas estão presentes tanto como artefatos, quanto como metodologias e estratégias de ensino. Tal interpretação foi compreendida

por nós como fundamental, pois ao percebermos as muitas tecnologias que estão envolvidas no trabalho docente, caminhamos para superar a imagem-memória (Dominick, 2003) de que tecnologia é coisa de engenheiros, tecnólogos ou para pessoas geniais como nos lembram Jacinski, Susin e Bazzo (2008).

Buscando contribuir com uma formação de professores que são também pesquisadores das práticas educacionais e que elaboram suas reflexões sobre o cotidiano escolar, temos desenvolvido nossas pesquisas por meio de **projetos nas escolas**. Estes visam capilarizar uma compreensão do trabalho docente que supera a ideia da Universidade como *lócus* de produção de conhecimento e a Educação Básica apenas como espaço de reprodução dos mesmos.

Fischer (2007) também nos ajudou a refletir sobre o que seriam as tecnologias quando esta afirma que o fato de *que saber-fazer é algo que tem relação com a techné, a arte de fazer alguma coisa, independente de tratar-se de objetos “belos” (conhecidos como obras de arte) ou utilitários* (p. 292). Fomos distanciando nossa visão de tecnologia da concepção “maquinica” e nos aproximando da arte, da criação e recriação que as astúcias humanas vão gerando para escapar do estabelecido. Sabemos que o cotidiano tem sido visto como o lugar da repetição, da constância e do senso comum, distante da reflexão e da criação. Contudo, dialogando com Certeau (1994) e com as artes de fazer no cotidiano podemos olhar para essa dimensão da vida descobrindo que os praticantes cometem alguns atos “subversivos”. Esse não estão necessariamente dentro das balizas da ciência cartesiana e possibilitam invenções e reinvenções, recriações sobre aquilo que para muitos é visto como sucata. Nem sempre a sucata na sociedade da exclusão são objetos, pois até mesmo os humanos podem ser vistos desta forma. Mas, há os que se negam a aceitar tal ponto de vista e reinventam possibilidades de usos e maneiras de agir, transformando e adaptando, a partir de saberes de sua experiência docente. Tais experiências podem trazer importantes contribuições para a racionalidade científica não encastelada, não petrificada em certezas, não prisioneira de si mesma como única geradora de conhecimentos. Dialogar com tais saberes recria a possibilidade de aprimoramento do

trabalho docente e dos processos educacionais inclusivos, mesmo vivendo em uma sociedade ainda hegemônica pela lógica da segregação.

Um caminho que possibilita a superação das exclusões geradas pela segregação pode ser a aproximação do tecnológico com o fazer pedagógico que, embora esse diálogo já aconteça há muitos anos, com a entrada das tecnologias informacionais nas escolas e na vida dos nossos alunos tal tema passou a assustar alguns docentes. Identificamos em nossa experiência docente no ensino superior que os artefatos tradicionais e as maneiras de usar tais artefatos não são identificados como tecnologias, pois nosso pensar cotidiano nos conduz a identificar somente as tecnologias informacionais como tais. Contudo, é preciso dialogar com Dominick e Souza (2011) e refletirmos sobre o fato de que

as tecnologias formam uma rede de conhecimentos produzidos pelos homens, não se tratando apenas da construção e do uso de artefatos ou equipamentos. No processo tecnológico, revela-se o saber fazer e o saber usar o conhecimento e os equipamentos nas diversas situações cotidianas. Podemos afirmar que se trata de procedimento ou conjunto de procedimentos que têm como objetivo obter um determinado resultado e que inclui sempre elementos de criatividade dos indivíduos ou dos grupos que os geram ou usam (p. 53).

Se, por um fio da trama pedagógica, precisamos assumir a necessidade das tecnologias informacionais ganharem espaço nas escolas, não podemos nos esquecer de que tais artefatos precisam dialogar com o que as autoras denominaram como velhas tecnologias educacionais e que já habitam o espaço escolar de forma quase que natural. Tão natural que não paramos para pensar que estas são artefatos tecnológicos: livro didático, caneta, lápis...

Fomos olhar como era o processo tecnológico em uma SRM, como era o saber fazer e o saber usar, as metodologias e os equipamentos, de uma professora diante das situações cotidianas do espaço especializado. Nos livros e orientações da SECADI há um rico conjunto de teorias e propostas de procedimentos, há uma gama de artefatos que podem ser usados pelos docentes para dar apoio ao estudante – tecnologias

educacionais assistivas – visando a melhoria do aprendizado de crianças e jovens com deficiência ou altas habilidade na escola inclusiva. Durante nossas pesquisas anteriores chegamos à conclusão de que a sala de recursos multifuncionais é um espaço que demanda muita tecnologia na escola, tecnologia especializada. Há métodos e artefatos tradicionais, mas há também a presença de inovações pedagógicas e de artefatos das tecnologias informacionais.

Pelo caminho das pesquisas interativas, acompanhamos o fazer pedagógico de uma profissional da SRM. Buscamos identificar no seu fazer docente quais eram as suas “artes de fazer” (Certeau, 1994) na Sala de Recursos Multifuncionais, um espaço na escola no qual são exigidos distintos conhecimentos e habilidades para o trabalho, mas também uma grande capacidade de reinvenção, de subverter a ordem, a racionalidade estabelecida para poder dialogar com as racionalidades daqueles sujeitos que frequentam o espaço especializado.

Em diálogo com as metodologias interativas (Chizzotti, 2006), buscamos identificar algumas experiências instituintes (Linhares, 2007). Tomamos o diálogo entre os pesquisados e os pesquisadores como um caminho fundamental para trocas de saberes. Como em toda pesquisa-ação, foram necessários movimentos de participação e de interação visando que as experiências fossem compartilhadas e que todos tivéssemos oportunidade de expressar os conhecimentos, sentimentos e dúvidas. Nossa busca era por contribuir com a construção de conhecimentos de todos os envolvidos, interagindo socialmente e buscando, na participação coletiva, respeitar a diversidade cultural e dos conhecimentos envolvidos. Como afirma Thiollent:

A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Nesse espaço, os pesquisadores, extensionistas e consultores exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessados. Possíveis manipulações devem ficar sob controle da metodologia e da ética (s/d, p. 4).

Deste modo, como pesquisadores procuramos não só observar, mas também interagir, indagar e refletir sobre o trabalho realizado na SRM daquela escola. Sabíamos

das dificuldades de trabalhar com a diversidade, pois nem sempre conseguimos compreender o outro ou nos sentirmos compreendidos pelo outro. Mas, é preciso formar parcerias, dialogar, articular, identificar problema e buscar soluções de forma conjunta. FREIRE nos ajudou a pensar sobre o fato de que *“quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai se superando [...]”* (1996, p.36).

Entendemos que somos todos sujeitos históricos, produtores e reprodutores de saberes, contudo, será através de interações críticas, em processos de formação continuada⁸ – dos professores da universidade e das escolas –, que podemos nos colocar no mundo como sujeitos moventes que agem criticamente para produzir as transformações, que muito precisamos, na escola.

Nossas ações se organizaram em tempos-espacos que se integraram. A bolsista PIBIC estava fazendo um estudo de caso com a professora para sua monografia no curso de Pedagogia da UFF e trouxe para o grupo boas referências. A coordenadora do projeto já conhecia a professora de outros processos de formação e tinha conhecimento de que esta era uma profissional que reinventava o cotidiano. Sabia que ela tinha formação em Fonoaudiologia e em Pedagogia. Sabia que estava terminando um curso de especialização na área de educação inclusiva. Então, entramos em contato com a escola para melhor estruturação do projeto e expormos nossas intenções, pois não trabalhamos com projeto na escola fechado, mas em diálogo com os profissionais da escola. Era preciso conhecer de forma mais ampla o espaço da SRM, a professora e os alunos. Dialogamos sobre o melhor dia e turno para acompanhar o trabalho. Soubemos que na SRM era desenvolvido trabalho pedagógico com cerca de 23 alunos

8 A *formação continuada* tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais. Com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É uma necessidade posta aos educadores pelas exigências do momento histórico. Atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de *formação continuada* [...] (SILVA, 2002, p. 25 - 6).

com distintas demandas, com idades entre 8 e 13 anos. Havia trabalho individualizado e em grupos, com até quatro estudantes, uma vez na semana, por certa de 40 minutos.

Realizamos avaliações semanais nos encontros da sala de compartilhamento na UFF e todas as anotações eram entregues à professora visando que a mesma tivesse consciência do que estávamos registrando e autorizasse a divulgação dos registros.

A docente e sua “arte de fazer” em uma escola com gestão inclusiva

Durante a experiência na SRM identificamos que a docente iniciava o trabalho com cada um dos alunos ou com os grupos apresentando opções de atividades. Ela fazia um planejamento, mas a qualquer momento as atividades poderiam ser modificadas porque ela buscava mais do que seguir um roteiro prefixado, desenvolver algumas habilidades específicas durante um determinado período. Em algumas situações a participação da bolsista se dava direto com o estudante, em outras ocasiões ajudava a docente. Em alguns casos havia a necessidade de manter-se apenas observando devido a destreza necessária para o trabalho ou a especificidade apresentada pelo aluno. Contudo, a professora sempre tudo explicava detalhadamente o que estava fazendo e o que pretendia com essa ou com aquela atividade. E, assim, as aprendizagens e as trocas iam acontecendo.

No espaço da SRM, os alunos vivenciavam diferentes experiências que ajudavam no seu desenvolvimento cognitivo, coordenação motora, percepção, etc. As atividades eram diversificadas e específicas para os distintos alunos que passavam por ali. A professora também realizava atividades com os docentes dos grupos de referência e, quando preciso, eram confeccionados artefatos pedagógicos diferenciados e elaboradas orientações metodologias e de estratégias para cada um dos casos de deficiência ou altas habilidades. Havia alunos com síndrome de down,

com transtorno global⁹ e com autismo. Havia, também, com altas habilidades e alunos com dupla excepcionalidade.

Identificamos que o trabalho na sala de recursos multifuncionais não acontecia de forma isolada do restante da escola. Havia um diálogo entre as professoras de referência, o de apoio e a docente da SRM, quando havia demanda. O diálogo ficou explicitado quando a bolsista participou de uma reunião entre a pedagoga e a professora da SRM com os pais ou responsáveis de um aluno com NEE para saber quais as peculiaridades da vida da criança com relação ao cotidiano, seu desenvolvimento educacional, psíquico, motor, social e afetivo. Tais reuniões costumavam acontecer no início de cada ano letivo e as informações eram utilizadas para definir o Planejamento Educacional Individual (PEI). Para que houvesse sucesso era preciso saber o que o aluno já podia fazer e sabia e como cada profissional iria atuar.

Em outra reunião, vivenciamos a pedagoga orientando as professoras de apoio e da sala de recursos multifuncionais quanto ao trabalho que deveria ser realizado com os alunos NEE. Segundo a pedagoga, as professoras deveriam fazer uma avaliação do aluno, para descobrir suas necessidades e capacidades acadêmicas. Era preciso descobrir o que o aluno era capaz de realizar sozinho e com ajuda, quais eram seus interesses e habilidades para poderem elaborar o PEI. Algumas professoras de apoio explicitaram que já haviam percebido as necessidades e habilidades de seus alunos e puderam sugerir atividades para contribuir no desenvolvimento. Para os que ainda não falavam ficou acertado que seriam utilizados recursos pedagógicos como: desenho, recorte e colagem, brincadeiras que estimulassem a falar, cartões de comunicação e jogos que possibilitem a interação com o restante do grupo, visando despertar interesse pelas atividades.

Ao acompanharmos as reuniões, no decorrer do nosso trabalho/pesquisa, percebemos que os problemas enfrentados nas salas de aulas eram os mais variados possíveis e que as professoras de referência nem sempre conseguiam soluções para

9 Segundo BELISÁRIO (2010), o conceito de Transtorno Global surgiu no final da década de 1960, com os trabalhos M. Rutter e D. Cohen.

todos eles. Diante de tais dificuldades as docentes de referência e de apoio, por vezes, necessitam do auxílio pedagógico da professora da sala de recursos multifuncionais, tanto no que se referia a utilização dos artefatos pedagógicos, quanto para a orientação de atividades voltadas para o desenvolvimento das crianças especiais. Assim, as profissionais buscavam realizar um trabalho em parceria, visando superar as dificuldades, construir conhecimentos através de diálogo e trocas de experiências sobre as práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Fomos percebendo que além do PEI ser elaborado em conjunto com as professoras de apoio, de referência e da sala de recursos multifuncionais, no cotidiano do trabalho buscavam dialogar, sempre que possível, para ampliar as habilidades e competências que cada aluno ainda não havia adquirido para executar as tarefas relativas aos conteúdos curriculares e tarefas para a vida exigidos em cada etapa.

Todo esse movimento potencializava a “arte de fazer” da professora da SRM, pois esta não se via como alguém sobrecarregado de tarefas, mas como alguém que aprendia-ensinava. Nós também nos envolvemos com a realidade deste ambiente e estabelecemos trocas de saberes, percebemos que a professora todos os dias, ao termino das atividades, rememorava as situações vivenciadas e refletia buscando estratégias que ajudassem os alunos a vencerem as dificuldades motoras, sensoriais e/ou cognitivas que impediam ou limitavam o processo de aprendizagem. Ela anotava as avaliações que fazia e em seu trabalho de observação cotidiano. Fomos pesquisar e encontramos apoio para entender que a docente estava dialogando com o que SARTORETO (2010) afirma ser a avaliação através de observação. Esta será um orientador do professor para que ele saiba o que o aluno está sendo capaz de produzir durante as tarefas trabalhadas. Contudo, é preciso que o professor faça o registro para que haja um acompanhamento real do desenvolvimento de cada aluno e para que o docente possa perceber que o trabalho está possibilitando avanços. Identificar as dificuldades e também os avanços gera potência profissional e auto reconhecimento sobre a trajetória, sobre os erros e acertos, sobre limites e possibilidades em cada

processo. É um trabalho de sistematização que tanto gera artes de fazer quanto pode vir a gerar conhecimentos científicos instituintes.

A professora da SRM explorava todos os artefatos tecnológicos existentes no espaço, sempre estabelecendo um diálogo entre as novas, as tradicionais tecnologias e aquelas produzidas artesanalmente. Havia aquelas que eram fornecidas pela Fundação Municipal de Educação e pelo programa de Sala de Recursos Multifuncionais do MEC. Entretanto, as tecnologias assistivas mais utilizadas eram as produzidas pela própria docente e que visavam um melhor atendimento, possibilitando um processo de ensino/aprendizagem com qualidade para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Havia uma enorme quantidade de artefatos singulares para o apoio pedagógico produzidos pela docente. Alguns não chegaram a nos ser apresentados, outros foram sendo retirados do armário e ela nos explicava, pacientemente, como trabalhar com os alunos e quais seus benefícios. Também nos demos conta de que as tecnologias tradicionais presentes em sala de aula tais como o lápis, o caderno e os livros didáticos podem se tornar tecnologias assistivas ou adaptadas para uso diferenciado com alunos com certas dificuldades.

No fazer pedagógico da SRM a interação é de grande relevância, pois é através desta que algumas dificuldades podem ser percebidas. Em alguns momentos era visível que a docente tinha acabado de aprender alguma coisa com um aluno e explicita seu aprendizado sinalizando: *olha, ele está com uma dificuldade motora aqui, vamos ter de adaptar esse dominó para ele poder jogar*. Em outro momento, durante a montagem do calendário com uma criança que tem síndrome de down e que não apresentava boa coordenação motora, a professora percebeu que o aluno tinha dificuldade para colocar as datas do mês e os dias da semana no calendário. Ela viu, comentou e na semana seguinte a docente fez uma adaptação no material usando *velcro* para que o aluno pudesse realizar a tarefa sem derrubar os números e as palavras que já estavam posicionadas anteriormente. A sensação era a de sucesso, tanto para a professora quanto para a criança! Isso contagiava a bolsista e também a nós do grupo quando

ouvíamos suas narrativas sobre a experiência. Assim ficou o calendário que era construído e reconstruído.

Figura 1: Calendário em construção



Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.

A dinâmica do trabalho da docente era dialógica. Ela sempre perguntava ao aluno o que ele desejava fazer no dia. Em um dos encontros o aluno escolheu trabalhar com música. A profissional escolheu junto com o estudante qual seria a música e, durante sua reprodução, ela foi estimulando-o a tocar um instrumento musical, na ocasião, um tambor. Aos poucos o estudante começou a interagir com o instrumento e parecia muito animado. A seguir propôs que dançassem ou se movimentassem. Ele dançou diante do espelho e bateu em um saco de luta. Ela explicou que nesta atividade buscava trabalhar a motricidade, a expressão corporal e oral da criança que estava com oito anos e ainda não falava devido a comprometimento intelectual severo. A professora buscava dar estímulos para desenvolver a oralidade e sua capacidade de interação.

Com outro aluno, este autista, a docente utilizou estratégias e material diferenciado, visando ampliar suas capacidades e habilidades musicais. Propôs também atividades de leitura e escrita. O aluno apresentava muita dificuldade para executar as

tarefas devido ao transtorno do desenvolvimento. Ele não tinha boa coordenação motora fina, apresentava dificuldade de socialização e não aceita bem as mudanças dos horários. Quando precisa mudar a rotina ficava muito agitado e não conseguia realizar as atividades. Segundo a professora, essas alterações são normais devido ao quadro severo do Espectro Autista. Devido a tal característica é preciso paciência e determinação, porque a irritabilidade, às vezes, deixa-o agressivo. Com este a bolsista fez mais observação do que interagiu, a pedido da professora.

Após algumas sugestões e recusas do aluno, ele se interessou por um dominó adaptado, onde as peças e uma prancha de papelão receberam pedaços de velcro visando dar mais fixação ao material e possibilitar aos estudantes com dificuldades motoras o uso para estimular as habilidades cognitivas, além de possibilitar aprimoramento das habilidades de coordenação motora fina com sucesso. O jogo acontecia na placa e não direto na mesa como é de costume. Neste jogo, a matemática é trabalhada de maneira lúdica visando melhorar a memória e a atenção. A professora informou que seu objetivo era o de que estudante construísse o conceito de conservação dos números, percebendo a diferença e a igualdade.

Figura 2: Jogo de domino adaptado



Fonte: arquivo do projeto de pesquisa

A professora também trabalhou com o aluno o material da imagem abaixo. Nesta atividade estavam envolvidos conceitos matemáticos e de língua portuguesa. O aluno deveria olhar o material, após identificar no calendário qual era o dia da atividade e escolher o dia para afixar. Depois repetia junto com a professora: ontem foi 17, hoje é 18 e amanhã será 19. Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira...

Figura 3



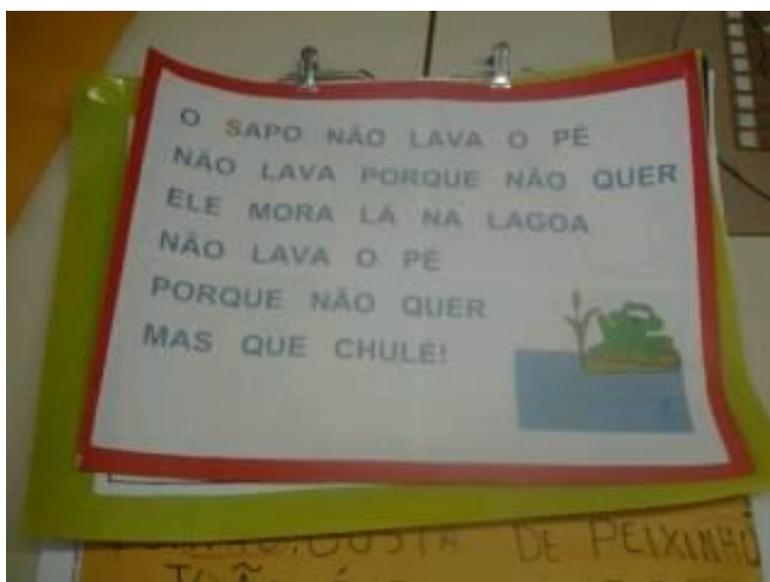
Fonte: arquivo do projeto de pesquisa

Em outro momento, trabalhando a escrita com o aluno autista, a letra escolhida para começar a atividade foi a vogal A. Enquanto escrevia a vogal, a professora cantava: *A, A, A, é de arara, A, A, A, é de arara, sobe desce e corta é a letra A. Sobe desce e corta é a letra A.* Em seguida, com o conta-gotas, foi proposto que ele pegasse tintas vermelha, amarela ou azul e fosse apertando a borrachinha sobre uma cartolina. Ele deveria, cantando, desenhar a letra A com o conta-gotas. Essa estratégia de ensino utilizada pela professora para o aluno pintar, tendo o conta-gotas como instrumento auxiliar na atividade de pintura, aconteceu porque estudante tinha rejeição à tinta. Sujar as mãos leva-o a um grande desconforto e a música sempre o estimulava a fazer as atividades.

Neste trabalho percebemos mais uma reinvenção do cotidiano da docente que busca em um artefato da área médica apoio para atividade educacional de um aluno com dificuldades para pintar, ler e escrever. Nem sempre há a necessidade de adaptações, por vezes são as intenções e a ocasião que nos levam a apropriações de objetos para transformá-los em uma T.A.

Em outro encontro com este mesmo aluno, a música inserida no trabalho, foi “O sapo não lava o pé”. A professora e o estudante cantavam e batiam palmas diante de prancha colorida com letras grandes onde estava escrita a letra da música. Assim, possibilitava-se melhor visibilidade e como o aluno era sensível a música, despertava-lhe o interesse pela leitura. Após cantarem olhando a prancha, a professora colocou a música para tocar e deu a ele um pandeiro. Ele o tocou por várias vezes, dentro do ritmo. Quando a música iniciava, podia-se perceber a sua concentração para aprender a letra. Suspeitava-se que ele tinha altas habilidades para música. No grupo refletimos sobre como a arte, especialmente a música pode ser um também vista como uma tecnologia assistiva e como esta pode ser de grande auxílio para o trabalho na SRM.

Figura 4: Prancha colorida com letras grandes



Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.

Outra ação acompanhada foi com um aluno disléxico, que não gostava de ler, mas conseguia realiza as tarefas se uma terceira pessoa fizesse a leitura para ele. A dislexia¹⁰ cria entraves para a realização da leitura e da escrita. O aluno conseguia responder a todas as perguntas oralmente e via-se claramente tratar-se de uma pessoa com boa inteligência.

O estudante participou de um jogo, na mesa educacional alfabeto, trabalhando eixo cartesiano por meio do “Jogo de carreirinhas”. O desafio era o de encaixar os objetos na vertical até completar o quadro. É um exercício para ajudar a criança a desenvolver a concentração. O aluno tinha preferência em desenhar e jogar na mesa alfabeto. Esta é uma tecnologia educacional que também pode ser usada como tecnologia assistiva escolar. Trata-se de

[...] um hardware educativo, que comporta software educacionais que tem como objetivo estimular o desenvolvimento de habilidades e conceitos inerentes ao processo de apropriação da linguagem oral e escrita transformando a alfabetização numa experiência rica, divertida e significativa para o aluno. Possui mais de 400 palavras cadastradas associadas a imagens e sons que possibilita o cadastro de novas palavras permitindo criar atividades interativas adaptadas às vivências e especialidades de cada aluno ou grupo de aluno (CASTRO, 2010, p. 12)

A mesa alfabeto tem múltiplas funções e pode contribuir para desenvolver a adição, a subtração, a percepção geral, a concentração, a lateralidade etc. Um jogo desafiante para o aluno disléxico é o quebra-cabeça no qual são usadas peças para formar um robô. O computador solicita que sejam escolhidas peças mais finas, mais grossas, maiores ou menores e o estudante deve seguir as orientações para escolher e colocar as peças adequadas. Esse jogo ajuda o aluno na compreensão de grandeza, na

10 De acordo com DSM-5, a dislexia (ou o equivalente a ela) é um dos distúrbios específicos de aprendizagem. Caracteriza-se por prejuízo na leitura, mais especificamente na acurácia e na velocidade de reconhecimento de palavras e no processo de decodificação fonológica, que pode ser combinado ou não com baixas habilidades de soletração. Assim como especificado no manual, a dislexia é um termo alternativo para se referir a esse padrão de dificuldades, que pode se apresentar isoladamente ou acompanhado de uma ou mais dificuldades adicionais, tais como dificuldade na compreensão de leitura ou no raciocínio matemático. Disponível: <http://www.dislexiabrasil.com.br/Definicoes.aspx>. Acesso em 22/07/2017.

concentração e na percepção do espaço, além de trabalhar a capacidade de atenção e a memória auditiva.

Figura 5: Mesa educacional alfabeto



Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.

Outra atividade interessante foi realizada com o grupo de quatro crianças com dificuldade de aprendizagem na sala de recursos multifuncionais, mas que não tinham diagnóstico médico ou psicológico que afirmasse haver comprometimento intelectual. Foi confeccionado o “Jogo das Adições” com o objetivo de ajudar os alunos a construir o conceito de conservação dos números. Para sua confecção foram utilizadas uma prancha de papelão e tampinhas de garrafa de leite. No papelão estavam sentenças matemáticas de adição representadas por objetos. Os resultados eram escritos nas tampinhas ao lado das sentenças. As crianças tinham de contar os objetos desenhados e escolher uma das tampas dispostas sobre a mesa, após realizar a soma e colocar ao lado da sentença. Exemplo: $\varphi\varphi\varphi + \tau\tau\tau = ?$. A criança deveria procurar a tampinha com o resultado da sentença e colocar no lugar certo. A maioria das crianças ainda não havia construído a habilidade de conservação do número e observou-se que, para somar, elas precisavam começar a contar do início, ou seja: não bastava identificar que havia 3 figuras e continuar com 4, 5, 6 e 7. Tinham de começar do 1 e contar até o final. A professora disponibilizava objetos como colherinhas de plástico para que, por meio de material concreto, as crianças buscassem a resposta das

sentenças. Observou-se que nenhuma das crianças conseguia dar sequência da contagem número, nem com os números mais baixos como: 2 ou 4. Mesmo com as duas colherinhas já contadas, os estudantes ao juntar as outras quatro recomeçavam a contar até completar o número 6, resposta correta para a soma de 2 + 4. Esse jogo foi apresentado aos alunos do primeiro ciclo (2º e 3º ano) que frequentaram a sala de recursos multifuncionais e nenhum deles conseguiu responder corretamente todas as questões.

Figura 6: Jogo das Adições



Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.

Trabalhamos também com o “Jogo do Mais Um”. Trata-se de uma cartela com quadradinhos e vários números repetidos de 2 a 7, duas pessoas jogam com fichas de cores diferentes. Joga-se com um dado e ao número que sair o jogador deve adicionar mais um. Coloca-se uma ficha no quadradinho do número encontrado. Ganha quem preencher a cartela.

É um jogo para estimular a construção da noção de número crescente e possibilita também o trabalho com a percepção espacial.

Figura 7 “jogo do mais um”

JOGO DO + 1			
2	5	6	4
3	7	2	3
4	6	5	4
7	2	3	6
5	6	7	3
6	2	4	5
7	3	6	2
4	7	5	6

Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.

O trabalho com jogos na sala de aula ou na SRM potencializa aprendizados e possibilita interações sociais essenciais para a vida social. KAMII (1995) afirma que os jogos

[...] são um aporte essencial ao ensino construtivista por duas razões: do ponto de vista do desenvolvimento da autonomia das crianças, os jogos envolvem regras e são portanto, especialmente adequados para o desenvolvimento de habilidades das crianças de governarem a si mesmo. Do ponto de vista da aritmética, os jogos são, há muito tempo, conhecidos como ativadores do treino das quatro operações (p. 147).

E foi visando os ganhos descritos pela autora que a professora produziu artesanalmente mais um jogo para trabalhar com um aluno que não tinha diagnóstico médico ou psicológico que ajudasse a organizar um trabalho mais específico para suas dificuldades de aprendizagem. Este jogo foi denominado como Prancha de leitura. Era composto por uma base de papelão, velcro, palavras digitadas e figuras de animais plastificadas.

Na prancha estavam coladas figuras dos animais de um lado e as palavras elefante, girafa, papagaio, tucano e peixe etc. de outro eram fixadas por velcro. A professora apresentava as figuras perguntando se ele sabia o que era, afixava a palavra e lia para que o aluno. Montaram-se palavras e figuras lado a lado. Foi solicitado que o

aluno repetisse com ela as palavras, olhando para a prancha. No momento seguinte as palavras foram embaralhadas sobre a mesa. O estudante deveria encontrar agora a palavra correspondente à figura.

Ele não parecia estar muito envolvido com a tarefa, mas mostrou interesse pela tartaruga e começou a contar que viu uma tartaruga na praia, que tinha um ninho de tartaruga na areia, que ele achou interessante os filhotes saírem correndo para a água. Percebendo o interesse do aluno pelo animal, a professora sugeriu que fizessem uma pesquisa sobre as tartarugas. O aluno ficou empolgado e foram para o computador. Neste momento, o ensino da língua portuguesa havia feito uma ponte interdisciplinar e, a partir da tecnologia assistiva confeccionada artesanalmente pela professora, seguiu-se um trabalho com a tecnologia informacional computadorizada. Conectados à *internet*, foram pesquisando sobre a temática de interesse do estudante. Durante a navegação abriu-se um leque de possibilidades e aconteceram conversas sobre o meio ambiente e a reprodução do animal. A docente comentou e explicou a necessidade de se preservar o lugar onde as tartarugas colocam os ovos e que as características do animal se alteram de acordo com o ambiente onde nascem. A Geografia apareceu por meio das informações relativas às ilhas de Galápagos, no Equador. O peso de até 400 quilos, o comprimento de até 1,8 metros e o tempo de vida das tartarugas possibilitaram a conexão com os conteúdos matemáticos que, posteriormente, foram explorados pela docente em outras atividades.

Figura 8: Prancha de leitura



Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.

A professora buscou focar mais no que interessava ao aluno do que na tarefa pré-elaborada, esta é uma característica muito rica de seu trabalho na sala de recursos. Um percurso foi construído em direção aos conhecimentos, mas partiu de uma questão de interesse do aluno, de algo que fez sentido para ele, possibilitando que o mesmo explorasse as possibilidades do conhecer pela internet e construísse novos conceitos importantes para a vida. A professora viu que havia uma oportunidade aberta pela curiosidade do aluno e buscou incentivá-lo a buscar outros saberes por meio do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação. Nessa escola havia uma estrutura que possibilitou tal deslocamento rápido entre uma tecnologia e outra. Em outros tempos ou em outros espaços a professora poderia ter mais dificuldade para buscar com os estudantes as informações devido à falta de equipamento ou mesmo de *internet*, mas poderia acontecer também de haver estrutura e a professora não saber usar tais ferramentas devido à falta de formação nesta importante área da tecnologia educacional.

Um outro trabalho que vivenciamos aconteceu com um grupo do 2º ano. Foi realizada uma atividade semelhante a dança das cadeiras, mas muito interessante e atípica devido ao número de participantes. A proposta era de que quando a música parasse, em vez deles sentarem-se em cadeiras, as crianças deveriam formar grupos e se abraçar. Ela foi ia falando o número de membros dos grupos. Primeiro formou grupo de cinco, depois de sete e, por fim, de quatorze. Quando parava a música, era uma confusão só, até que todos se encontrassem e se abraçassem. Quando os grupos estavam formados, contava-se quantos membros tinha em cada grupo. Chegava-se a conclusão de que faltava X para completar o número de alunos. A professora estava focando a construção do conceito de soma e a noção de espaço, sem se descuidar da afetividade que a competição poderia gerar. Observou-se que as crianças, de forma autônoma, escolhiam os coleguinhos para montar os grupos e contavam quantos tinham no grupo. O trabalho de interação social também esteve presente, pois escolhiam os parceiros e se juntavam para o abraço. Após a dança, foram distribuídas

folhas de papel ofício para as crianças desenharem o que tinham feito e o que gostaram. No grupo de pesquisa pensamos que a brincadeira poderia ser chamada de Dança do abraço.

Identificamos que a professora, em seu cotidiano, por diversas vezes utilizava o material dourado para o jogo “Nunca Dez”. O aluno joga o dado, soma as unidades referentes aos números que saíram no dado e, quando soma dez unidades, troca por uma barrinha. Quando completa dez dezenas, troca suas 10 barrinhas por uma placa com cem unidades. Este jogo pode ser trabalhado individualmente ou em grupo e ajuda os alunos a desenvolverem os conceitos de: unidade, dezena e centena; adição, subtração e igualdade. Também estimulam o desenvolvimento da atenção, percepção e autonomia. Quando jogado em grupos um pode ajudar o outro. Quando é um jogo somente da professora com a criança que precisa ser estimulada, podemos fazer como a professora que acompanhamos na SRM e fazer perguntas, estimulando o aluno a contar, a repensar sobre o processo, a ligar-se aos números. No *youtube* há muitas explicações sobre as formas de jogar, inclusive usando palitos de picolé.

4. Conclusões

Conhecer o espaço desta Sala de Recursos Multifuncionais foi de grande relevância para todos, pois percebemos que, aos poucos, as crianças iam alcançando os objetivos propostos pela docente e isso nos proporcionava uma sensação de dever cumprido, de que a escola estava sendo realmente inclusiva, que havia ali uma perspectiva instituinte, onde cabiam todos por inteiro. Não pensamos que este é um exemplo a ser seguido, não. Nosso propósito ao apresentar essa experiência instituinte é o inspirar professores e alunos a buscarem suas artes de fazer e tornarem-se agentes da subversão da escola de exclusão com vista a torna-la um ambiente de possibilidades de convivência entre e com as diferenças. Não se trata de uma idolatria factual, mas de identificarmos que mesmo em tempos da cultura da exclusão, é possível recriar e fazer proliferar a cultura inclusiva.

Nossa vivência instituinte na SRM nos levou a compreender que este espaço é um mundo de aprendizagens que se renovam todos os dias, tanto para os alunos como para os docentes, quando o professor se percebe como um aprendiz, como alguém que deve e precisa surpreender-se com seus não saberes, pois como sujeito não acabado, precisamos perceber que *“o ato de conhecer está enraizado na incompletude humana. Quem é completo, quem é cheio não precisa mais aprender”* (STRECK, 2012, p.12). E nós, como professoras que também somos pesquisadoras, reconhecemos o nosso inacabamento, principalmente profissional, como sentimos acontecer com a docente que nos recebeu.

No processo de nossa pesquisa temos descoberto muitos aspectos importantes para a profissão. Hoje já sabemos que em Niterói, quase todas as escolas dispõem de diversos recursos tecnológicos para ajudar no ensino, há sala de informática educacional, umas funcionando melhor do que outras, com acesso lento à internet em muitos casos, mas que é possível realizar um trabalho com os computadores visando a inclusão digital. Não temos informação sobre o acesso à internet e disponibilidade de computadores em todas as SRM na rede, mas fica aí um desafio para nós, pois embora GOMES (2013) ressalte a existência de avanços na área da informatização, que vivemos na sociedade do conhecimento e que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são grandes aliados para o trabalho interdisciplinar, temos consciência de que ainda é preciso melhorar a disponibilidade e manutenção dos equipamentos, do acesso à rede de computadores e, também, a formação dos docentes para que possam aprimorar o uso em seu cotidiano de sala de aula e da sala de recursos multifuncionais.

No caso que acompanhamos, identificamos aspectos do trabalho de uma professora que dialoga profundamente com as tecnologias e com os interesses e necessidades dos alunos. Ela desenvolve em sua experiência profissional saberes e habilidades que possibilitam sua conexão à rede do pensar dos alunos para estimulá-los a novas descobertas, dialogando e articulando novos saberes e criando ligações afetivas.

Observamos que para ela as novas tecnologias são apropriadas como grandes aliadas do fazer pedagógico na SRM, possibilitando trabalhos individuais ou em grupo de modo a estimular o interesse pelos temas tratados e a construção de novos conceitos em diferentes áreas do conhecimento. A experiência com a profissional nos ajudou a perceber que é possível fazer acompanhamentos individualizados na SRM e também de grupos de alunos na perspectiva de tornar o ambiente escolar inclusivo, embora demande tempo e dedicação. Percebemos que o sucesso deste processo não depende unicamente deste profissional, mas de toda uma dinâmica escolar gerada pelo trabalho de gestores e dos demais professores. Reconhecemos que ser docente da SRM demanda esforço e conhecimento técnico do profissional que atua no espaço, mas é necessário que exista um planejamento integrado na escola de forma a oferecer uma educação de qualidade para todos.

Percebemos que é indispensável ter à mão diferentes recursos pedagógicos pois, embora a repetição seja um aspecto predominante, esta deve ser oferecida por meios distintos de estimulação e deve despertar o interesse e a atenção das pessoas que frequentam a SEM. Estas, por sinal, eram, em geral, pessoas cuja aprendizagem acontecia em um tempo mais lento do que aquele que esperamos de nossos alunos¹¹.

Lendo KAMII (1990), descobrimos que a autora afirma ser fundamental que as crianças expressem seus sentimentos sobre as atividades realizadas. A autora também aborda a essência da autonomia e afirma ser fundamental que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas. Vivenciamos algumas experiências com a docente em que ela criava um caminho para a construção de habilidade importante para a vida escolar e não escolar no sentido de construção da autonomia, não apenas com alunos que são atendidos na SRM, como também quando esta se envolve em atividade com todo um grupo e sua professora de referência tendo como foco a superação da racionalidade excludente que andava acontecendo.

11 Não tivemos contato com pessoas identificadas como tendo alguma alta habilidade, portanto nossa experiência foi com pessoas com deficiência na SRM.

No cotidiano do trabalho da SRM não basta a reprodução de saberes prontos, é preciso que o docente aja o tempo todo de forma reflexiva para que os estudantes que frequentam esse espaço superem os limites que na vida cotidiana não são superados. O professor desse espaço precisa ser um profissional que assume o conceito de instituinte como parte integrante do seu fazer docente, aceitando inclusive que ele é um inventor de tecnologias, um artífice de sua profissão.

Identificamos que as principais tecnologias presentes na SRM são assistivas educacionais ou escolares e que estas tanto podem ser compradas no mercado, quanto podem ser produzidas pelo docente com materiais reciclados ou não. Há alguns estudantes com deficiências que demandam do docente um trabalho de artesanaria, onde sua criatividade e destreza são indispensáveis, pois para cada aluno vimos ser necessário o uso de estratégias de ensino diferenciadas. Dialogando com Castro (2006) percebemos que a criatividade precisa da imaginação para que se aflore e a mesma não é exclusividade dos artistas, mas de todos ser humano. O autor explicita que imaginação e criatividade “são fundamentos do desenvolvimento do homem completo. São pressupostos para a ação do homem sobre o mundo e para a análise, construção e modificação das coisas que o rodeiam” (p. 4).

Por fim, afirmamos que uma formação técnica não é suficiente nem eficiente para o trabalho neste espaço, é preciso que a sensibilidade entre na trama para que seja possível realizar uma educação inclusiva a contrapelo, sem heróis, vencedores ou elementos épicos. Uma educação que aponte para a possibilidade de reconhecimento do direito de todos aprendermos e termos nossos saberes reconhecidos como importantes para o indivíduo, para o grupo e mesmo para a humanidade, na medida em que representa mais um entre os muitos e, portanto, singular. Um professor que reinventando-se e aos seus saberes e não saberes possa contribuir para reinventar a educação.

Referências

BARBIERI, José Carlos. **Produção e transferência de tecnologia**. São Paulo: Ática, 1990.

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do Desenvolvimento**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas – Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em outubro de 2011

CASTRO, Karina Wagner. **Uso da mesa educacional alfabeto e suas possibilidades no processo de alfabetização**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Monografia de conclusão de Curso de Pedagogia. Porto Alegre, 2010. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/39543>. Acesso em setembro de 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. V. 1: Artes de Fazer.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Declaração de Salamanca 1994. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: setembro de 2011.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. V. 1.

DOMINICK, Rejany dos S. e SOUZA, Neiva Veiga. “Tecnologias em diálogos na formação de professores”. **Revista Aleph**, n. 15, 2011. (pp. 50-64). Disponível em <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/issue/viewIssue/20/17>.

DOMINICK, Rejany dos S.. **Projeto de Pesquisa As “artes de fazer” a educação em ciclos e as tecnologias na formação de Pedagogos III**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013.

DOMINICK, Rejany dos S.. **Imagens, memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253574>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Mídia, máquina de imagens e práticas pedagógicas”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/agosto 2007.

_____. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: EGA, 1996.

GALVÃO FILHO, T. A. "A Tecnologia Assistiva: de que se trata?". In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf>. Acesso em abril de 2014

GOMES, Alison Dias. "Interdisciplinaridade na Contemporaneidade e na Educação". **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 1-207, jul. / dez. 2013. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/1514/1099>. Acesso em abril de 2014.

MEC/SECADI. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Sem data. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em agosto de 2013.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas, S. P.: Papirus, 1995.

_____. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget, para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução Regina A. de Assis. Campinas, S. P. : Papirus, 1990.

JACINSKI, Edson, SUSIN, Roberto M., BAZZO, Walter A.. "Repensando as dicotomias entre Tecnologia e Sociedade na Educação Tecnológica". **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Vol. 1, No. 3 (2008). Disponível em: <http://www.pg.cefetpr.br/depog/periodicos/index.php/rbect/article/view/236>. Acesso em maio 2013.

LÉVY, Pierre. **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINHARES, Célia. "Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca". **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio-ago. 2007.

_____. "Formação de Professores: definir ou interrogar tendências?" **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. UFF, Niterói, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SARTORETTO, Maria Lúcia. "Como avaliar o aluno com deficiência? 2010". Disponível em http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%Aancia.pdf. Acesso em agosto de 2014.

STRECK, Danilo R. "Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo". **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em maio de 2017.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Formação continuada: um olhar diferenciado**. Dissertação de mestrado. 2002. Disponível em: http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=503. Acesso novembro de 2011.

THIOLLENT, Michel. **TÍTULO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E METODOLOGIA DA EXTENSÃO**. Texto apresentado em mesa-redonda, coordenada pelo Prof. José Willington Germano (Pró-reitor de Extensão da UFRN), no I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - João Pessoa – PB, em 10 de novembro de 2002. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf. Acesso em setembro de 2017.

Data do envio: 05/06/2017
Data do aceite: 04/12/2017.