Maihara Pereira Franco de Andrade

A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA - RS

Tese de Doutorado

Cruz Alta - RS, 2025

Maihara Pereira Franco de Andrade

A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA - RS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Orientadora: Profª. Drª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Coorientador: Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza

Cruz Alta - RS, dezembro 2025.

A553l Andrade, Maihara Pereira Franco de
A linguagem do(a) professor(a) do atendimento educacional especializado a partir da inclusão escolar: um estudo no ensino médio na rede estadual de Santa Maria - RS / Maihara Pereira Franco de Andrade. – Cruz Alta, 2026.
145 f. : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade de Cruz Alta (Unicruz), Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, 2025.
Orientadora: Profª. Drª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves.
Coorientador: Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Professor do AEE. I. Alves, Carla Rosane da Silva Tavares. II. Souza, Antonio Escandiel de. III. Título.

CDU 376

Catalogação Bibliotecária Eliane Catarina Reck da Rosa CRB-10/2404

Universidade de Cruz Alta - Unicruz

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Doutorado

Linha de Pesquisa: Linguagem, Comunicação e Sociedade

A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) DO AEE A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA - RS

Elaborado por

Maihara Pereira Franco de Andrade

Como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Comissão Examinadora

_____

Profª. Drª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves (Orientadora)
Universidade de Cruz Alta - Unicruz

_____

Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza (Coorientador)
Universidade de Cruz Alta - Unicruz

_____

Profª. Drª. Sirlei de Lourdes Lauxen
Universidade de Cruz Alta - Unicruz

_____

Profª. Drª. Fernanda Figueira Marquezan
Universidade Franciscana - UFN

_____

Profª. Drª. Silvia Maria de Oliveira Pavão
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Cruz Alta - RS, 19 de dezembro de 2025.

Dedico esse trabalho
Ao meu filho Arthur e ao meu esposo Gélio,
Meus grandes amores!

“Minha filha...
Nunca desista de seus sonhos,
e lembre-se, você é mais forte do que imagina”.
Ione Pereira Franco

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que com sua infinita bondade me permitiu chegar até aqui, me concedendo, sabedoria e força necessária para enfrentar os momentos difíceis referentes a minha saúde, que surgiram, no decorrer desses cinco anos.

Sou imensamente grata ao meu filho Arthur, luz da minha vida, menino lindo que me ensina diariamente como ser uma pessoa melhor, sendo um exemplo de superação e dedicação para alcançar os seus objetivos, soube entender com amor, carinho e paciência os meus momentos de falta e correria. Meu filho, o meu amor por você é infinito, o meu maior orgulho é ser sua mãe e poder ver que moço admirável se tornou, você é a principal inspiração da minha vida; você é o fundamental motivo de todas as minhas lutas e crescimento pessoal e profissional!

Agradeço ao meu esposo Gélio Medeiros de Andrade, por ser companheiro, amigo, meu amor e nosso porto seguro. Sempre me auxiliou e amparou, estando sempre ao meu lado, segurando minha mão nos momentos de angústia e turbulência que se fizeram presentes nas nossas vidas. Entendeu todos os meus momentos de ausência, para me dedicar aos estudos e ao trabalho. Pessoa que não mede esforços para que nossa família esteja em segurança e bem amparada, quanta admiração, orgulho e amor sinto por você!

Meus meninos, não tenho palavras para descrever todo o amor que sinto por vocês dois, somente gratidão a Deus por ter vocês na minha vida, por serem a minha tão sonhada família, sou muito grata pela nossa união, cumplicidade e amor, que sentimos um pelo outro, quanto orgulho eu sinto de nós três!

Aos meus pais, Delmar Fernandes Franco e Ione Pereira Franco (*in memoriam*), que me conceberam a vida, agradeço o amor, carinho e dedicação de vocês! A Minha mãe Ione, agradeço pela fibra e coragem, pelo exemplo de figura materna e mulher que era. Sempre foi a minha maior amiga, incentivadora, acreditava nos meus sonhos e me encorajava para conseguir conquistá-los. Mãe, você sempre foi e continua sendo a minha principal referência feminina, eu a amo eternamente. Obrigada por tudo!

Agradeço, também, aos meus cunhados Clarice Andrade Linassi e Enio Linassi, por me acolherem com todo carinho na sua casa durante o período em que eu estive em Cruz Alta, para realizar as atividades do Doutorado. Agradeço as minhas amigas Aline, Daniela, Jaine, Luana, Luci e Márcia, que sempre tinham uma palavra certa de incentivo, amparo e carinho, também se fizeram presentes nos momentos mais conturbados, vocês são belos presentes que a vida me proporcionou.

Agradeço à Universidade de Cruz Alta e aos professores que me acolheram com tanto carinho e compreensão, pela parceria e aprendizado junto aos colegas da primeira turma do curso de Doutorado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. Agradeço a todo corpo docente do PPG pelos ensinamentos, acolhimento e trocas, no que diz respeito às vivências no transcorrer do curso.

De modo especial, agradeço a minha Orientadora, professora Drª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves, uma pessoa extraordinária que com sua delicadeza, amizade e carinho materno não desistiu de mim e da minha pesquisa, diante dos diversos obstáculos que tivemos que enfrentar. Ao meu Coorientador Dr. Antonio Escandiel de Souza, profissional admirável com quem sempre pude contar.

Sou muito grata à professora Drª. Sirlei de Lourdes Lauxen, quando esteve como coordenadora do curso, com muito afeto e cuidado, respeitando o tempo que necessitava para os tratamentos me incentivou a não desistir e por aceitar fazer parte da minha Banca. Sou grata às professoras Drª. Fernanda Figueira Marquezan (UFN) e Drª. Sílvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM), que aceitaram compor a Banca da minha Tese de Doutorado.

Agradeço também às sete escolas da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS, que integraram o *corpus* da investigação, e aos(as) professores(as) dessas escolas que atuam no Atendimento Educacional Especializado, pela disposição em ajudar na coleta de dados, tornando, assim, possível o desenvolvimento desta pesquisa. É com muita honra que divido com todos vocês a alegria desta experiência!

RESUMO

A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) DO AEE A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA - RS

Autora: Maihara Pereira Franco de Andrade
Orientadora: Profª. Drª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Coorientador: Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza

A presente tese de doutorado apresenta como objetivo geral: Analisar se a implementação da inclusão está sendo colocada em prática nas escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS, por meio da explicitação da linguagem dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para a melhoria da interlocução entre professores(as) das salas regulares e professores(as) do AEE. Esta pesquisa destaca-se pela relevância que tem o trabalho e a linguagem do(a) professor(a) como expressão de sua prática de inclusão escolar no Atendimento Educacional Especializado com alunos do ensino médio, e realizou-se dentro de uma abordagem qualitativa, que, metodologicamente, fez uso dos procedimentos bibliográficos e de estudo de caso. O trabalho estrutura-se em oito capítulos para uma melhor compreensão do tema. O primeiro capítulo apresenta a contextualização e relevância da pesquisa, constituindo as Considerações iniciais, trazendo as questões norteadoras, os objetivos, a justificativa, bem como a hipótese levantada. O segundo capítulo traz o Caminho metodológico, com o processo epistemológico, fundamentado na Ecologia dos saberes, nas Práticas socioculturais e na Interdisciplinaridade. O terceiro capítulo descreve a Inclusão escolar na contemporaneidade. O quarto capítulo destaca O papel do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e traz como subtópico A importância da interlocução entre o(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) da sala regular de ensino. O quinto capítulo apresenta A linguagem como mudança social e cultural e apresenta como seu subtópico A função da linguagem no processo de inclusão social. O sexto capítulo ressalta A linguagem do(a) professor(a) que atua com alunos da Educação Especial. No sétimo capítulo a ênfase é destacar a análise dos dados da pesquisa, que segundo a linguagem dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, a inclusão escolar acontece, mas em alguns casos é mais desafiadora, devido a diferentes fatores de acessibilidade e à falta de outros suportes. Nas escolas pertencentes ao *corpus* da pesquisa, percebeu-se que a gestão de cada instituição reconhece a importância da inclusão, assim como dos profissionais da Educação Especial. O oitavo capítulo apresenta as considerações finais. Para desenvolvimento desta tese buscou-se aporte teórico em autores como: Alves e Guareschi (2011), Bakhtin (2000, 2006), Bordieu (2000, 2004 e 2009), Brasil (1994, 2008, 2009, 2010 e 2014), Etges (2011), Fazenda (2011, 2013), Fairclough (2001, 2008), Japiassú, (1976), Jacobik (2014), Mantoan (2003, 2004 e 2011), Mittler (2003), Santos (2007, 2010), Sartoretto (2010), Sassaki (2004, 2009) dentre outros. A pesquisa evidenciou que a linguagem é uma ferramenta essencial para todo o ser humano, assim é importante ressaltar que existem diferentes tipos de linguagens, como a verbal, não verbal e mista e são exemplos destas distintas formas de linguagens, a Libras, o Braille, a Tecnologia assistiva, a comunicação alternativa, dentre outros tipos de linguagens que são utilizados com os alunos que possuem deficiência. Dessa forma ressalta-se a relevância, da linguagem do(a) educador(a) que atua no Atendimento Educacional Especializado, enfatizando que essa linguagem é decisiva para mediar as diferentes aprendizagens e efetivar a inclusão escolar dos alunos que são clientela da Educação Especial. Conclui-se que a presente tese explicitada pode vir a contribuir com outros estudos referentes à área da Educação Especial, por apresentar uma temática que contém um número reduzido de pesquisas voltadas para o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, especificamente matriculados no ensino médio da rede pública estadual de ensino da cidade de Santa Maria - RS.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Linguagem. Professor.

ABSTRACT

THE LANGUAGE OF THE AEE TEACHER FROM THE SCHOOL INCLUSION: A STUDY IN HIGH SCHOOL IN THE STATE NETWORK OF SANTA MARIA - RS

Author: Maihara Pereira Franco de Andrade
Advisor: Profª. Drª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Co-Advisor: Prof. Dr. Antonio Escandiel de Souza

This doctoral thesis has the general objective of: Analyzing whether the implementation of inclusion is being put into practice in the public high schools of the city of Santa Maria - RS, through the explication of the language of the teachers of Specialized Educational Services, contributing to the improvement of the dialogue between teachers of regular classrooms and teachers of Specialized Educational Services. This research stands out for the relevance of the teacher's work and language as an expression of their practice of school inclusion in Specialized Educational Services with high school students, and was carried out within a qualitative approach, which, methodologically, made use of bibliographic procedures and case study. The work is structured in eight chapters for a better understanding of the topic. The first chapter presents the contextualization and relevance of the research, constituting the Initial Considerations, bringing the guiding questions, objectives, justification, as well as the hypothesis raised. The second chapter presents the methodological path, with the epistemological process, based on the Ecology of Knowledge, Sociocultural Practices, and Interdisciplinarity. The third chapter describes school inclusion in contemporary times. Chapter four highlights the role of the Special Education teacher and includes as a subtopic the importance of dialogue between the Special Education teacher and the regular classroom teacher. Chapter five presents language as social and cultural change and includes as its subtopic the function of language in the process of social inclusion. Chapter six emphasizes the language of the teacher who works with students with special educational needs. In chapter seven, the emphasis is on the analysis of the research data, which, according to the language of the Special Education teachers, shows that school inclusion does occur, but in some cases it is more challenging due to different accessibility factors and the lack of other support. In the schools belonging to the research corpus, it was observed that the management of each institution recognizes the importance of inclusion, as well as the professionals in Special Education. The eighth chapter presents the final considerations. For the development of this thesis, theoretical support was sought from authors such as: Alves and Guareschi (2011), Bakhtin (2000, 2006), Bourdieu (2000, 2004 and 2009), Brasil (1994, 2008, 2009, 2010 and 2014), Etges (2011), Fazenda (2011, 2013), Fairclough (2001, 2008), Japiassú (1976), Jacobik (2014), Mantoan (2003, 2004 and 2011), Mittler (2003), Santos (2007, 2010), Sartoretto (2010), Sassaki (2004, 2009), among others. The research showed that language is an essential tool for all human beings, so it is important to emphasize that there are different types of languages, such as verbal, non-verbal and mixed, and examples of these different forms of language are Libras (Brazilian Sign Language), Braille, assistive technology, alternative communication, among other types of languages that are used with students who have disabilities. This highlights the importance of the language used by educators working in Specialized Educational Services, emphasizing that this language is crucial for mediating different learning experiences and ensuring the effective school inclusion of students who are clients of Special Education. It is concluded that this thesis can contribute to other studies in the field of Special Education, as it presents a topic with a limited number of research studies focused on the target audience of Specialized Educational Services, specifically those enrolled in high school in the state public education system of the city of Santa Maria - RS.

KEYWORDS: Specialized Educational Assistance. Language. Teacher.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Ilustração referente às práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão.....36

Imagem 02: Educação Especial.....39

Imagem 03: Sala de Recursos Multifuncional - SRM 49

Imagem 04: Cartões de comunicação.....64

Imagem 05: Prancha de comunicação.....65

Imagem 06: Colete de comunicação.....65

Imagem 07: Vocalizador.....66

Imagem 08: Modelo tridimensional do discurso proposto por Fairclough.....69

Imagem 09: Plano de desenvolvimento Individual - PDI.....77

Imagem 10: Matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.....80

Imagem 11: Alfabeto em braille (na posição de leitura).....82

Imagem 12: Configuração das mãos.....83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAA - Comunicação Alternativa e Aumentativa
CNE - Conselho Nacional de Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CEB - Câmara de Educação Básica
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
PCD - Pessoa com Deficiência
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
PPP - Projeto Político Pedagógico
SRM - Sala de Recursos Multifuncional
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão
SEDUC-RS - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SEESP - Secretária de Educação Especial
TA - Tecnologia Assistiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....12
2 CAPÍTULO II - CAMINHO METODOLÓGICO.....20
2.1 Processo epistemológico.....20
2.1.1 Ecologia dos saberes.....21
2.1.2 Práticas socioculturais.....23
2.1.3 Interdisciplinaridade.....25
2.2 Processo metodológico.....27
3 CAPÍTULO III - A INCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE....34
4 CAPÍTULO IV - O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE.....49
4.1 A importância da interlocução entre o(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) da sala regular de ensino.....53
5 CAPÍTULO V - A LINGUAGEM COMO MUDANÇA SOCIAL E CULTURAL 61
5.1 A função da linguagem no processo de inclusão social.....67
6 CAPÍTULO VI - A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) QUE ATUA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....75
7 CAPÍTULO VII - ANÁLISE DE DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES 88
8 CAPÍTULO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....115
REFERÊNCIAS.....119
APÊNDICES.....126
ANEXOS.....137

1 CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade contemporânea, as escolas se encontram em processo de transformações e adaptações, para receber os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), devido à crescente demanda de alunos da Educação Especial, razão pela qual as escolas devem estar preparadas para o processo de inclusão escolar.

A Educação Especial constitui-se em uma modalidade de ensino que visa desenvolver as potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, devendo ser oferecida em todos os níveis de ensino, como forma de promover a inclusão de discentes em turma do ensino regular.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em conjunto com a Secretária de Educação Especial (SEESP), ressalta que a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino "[...] que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (Brasil, 2008, p. 15)".

Portanto Educação Especial possui os mesmos objetivos que são referidos na educação mencionada como "normal", que significa desenvolver o educando e qualificá-lo para o mercado de trabalho. O público-alvo da Educação Especial são alunos com necessidades educacionais especiais, e essas devem ser comprovadas por laudo médico de um especialista da área.

Como dispõe a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a educação, enquanto direito de todos, deve assegurar o desenvolvimento integral da pessoa humana, bem como dar-lhe condições de exercer a cidadania, além da qualificação voltada ao trabalho. Aliado a isso, o Estado, por meio da escola, no cumprimento dessa obrigatoriedade, deve oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a todas as modalidades de ensino.

O discente com necessidades educacionais especiais tem assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) o direito à educação realizada

em classes comuns e/ou suplementar, realizada nas salas de recursos onde é ofertado o AEE, que tem como função:

> [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 15).

Os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que possuem algum tipo de deficiência (de ordem sensorial, física e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de asperger, psicoses infantis, síndrome de rett, dentre outros) e altas habilidades (grandes potencialidades em áreas distintas) e, também, os que têm algum tipo de dificuldade de aprendizagem, conforme destaca Certeza (2010).

O Ministério da Educação e Cultura define que o público-alvo da Educação Especial são educandos com alguma necessidade educacional específica, de acordo com o artigo 4º, da resolução Nº 4/2009, essa clientela é definida como:

> I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

Com a especificação do público-alvo da Educação Especial, ressalta-se que o Atendimento Educacional Especializado realiza um trabalho de apoio ao desenvolvimento desses educandos, com o propósito de contribuir não somente com o avanço do estágio da aprendizagem em que se encontram, como também com o próprio desenvolvimento social de tais discentes.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi publicada em 2008, as escolas devem implementar o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM). Com essa publicação define-se que o AEE é organizado para:

> [...] apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. [...] no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação de tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (Brasil, 2008, p. 16).

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço oferecido por algumas escolas (estaduais, municipais e privadas), sendo de suma importância na vida e no desenvolvimento de cada educando que faz parte da clientela da Educação Especial. O AEE é realizado preferencialmente no contraturno da sala regular de ensino e deve ser oferecido, de acordo com a necessidade de cada aluno.

Assim, considerando o exposto acima, a presente tese de doutorado traz como suas questões norteadoras as seguintes interrogações: Como é realizada a inserção dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, no ensino médio da rede estadual da cidade de Santa Maria - RS?

Em relação à prática pedagógica, de que forma se explicita a linguagem do(a) professor(a) do AEE das escolas estaduais no contexto pesquisado, mediante os relatos dos atendimentos aos alunos do ensino médio?

Como hipótese deste trabalho apresenta-se a afirmação referente à inserção dos alunos que constituem público-alvo da Educação Especial no ensino médio é realizada por meio da inclusão escolar, porém a prática pedagógica não é efetivamente inclusiva.

O relato dos(as) professores(as) podem revelar uma prática pedagógica inclusiva ou não, contribuindo ou não com o progresso escolar dos alunos matriculados no ensino médio e que são atendidos na sala de recursos multifuncional.

Assim, a tese apresentada nesta pesquisa ressalta que a linguagem do(a) professor(a) que atua no Atendimento Educacional Especializado é decisiva para mediar as diferentes aprendizagens e efetivar a inclusão escolar dos alunos no ensino médio da rede estadual.

A linguagem dos(as) professores(as) constitui-se no mecanismo da análise por meio de um questionário semiestruturado que foi realizada com os(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado e convivem diariamente com desafios a serem vencidos esses estão relacionados com o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Fairclough (2008, p. 90 - 91) evidência que a linguagem é o ponto de partida para concretizar uma interação social levando em consideração que:

> [...] o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Em consonância com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (2013), da Universidade de Cruz Alta, a linha de pesquisa de Linguagem, Comunicação e Sociedade, à qual se vincula esta pesquisa, objetiva discutir questões relativas aos múltiplos aspectos da linguagem e suas relações, nas diferentes faces da realidade contemporânea, envolvendo o desenvolvimento humano e social, numa perspectiva global. Dentre os aspectos da linguagem, destacam-se: língua, discurso, ideologia, narrativas do cotidiano, além de questões sociais e culturais da atualidade.

Ao se refletir a respeito das possibilidades de estudo, encontrou-se, na linha de pesquisa Linguagem, Comunicação e Sociedade, a oportunidade de contribuir com os estudos e reflexões a respeito da linguagem do(a) docente que atua no Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma, propõe-se investigar como está ocorrendo a prática da inclusão educacional dos alunos com NEE, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS. O processo de inclusão educacional é um tema contemporâneo e desafiador a ser trabalhado de modo efetivo nas escolas de ensino comum, entretanto, nem sempre isso ocorre na prática.

Esta pesquisa poderá contribuir com outros pesquisadores e profissionais da educação, considerando que, atualmente, não se encontram muitos estudos na área da Educação Especial com enfoque nos alunos matriculados no ensino médio e que tragam a linguagem dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado como foco.

Atualmente, esta pesquisadora atua como docente no Atendimento Educacional Especializado da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS e encontra-se dando continuidade ao tema pesquisado no decorrer do mestrado, entretanto com outro viés, agora direcionado à linguagem dos(as) professores(as), inserindo-se na linha de pesquisa de Linguagem, Comunicação e Sociedade.

Segundo a Secretaria Estadual de Educação, a cidade conta com quarenta e uma escolas da rede estadual de ensino, algumas dessas escolas estão “preparadas e adaptadas” para receber educandos que são público-alvo da Educação Especial, os quais são atendidos pelo AEE, no contraturno do ensino comum, não podendo substituí-lo. Esse atendimento tem caráter complementar e é realizado nas salas de recursos multifuncional.

O(a) professor(a) que atua no AEE, utiliza diversos tipos de linguagens nas suas práticas pedagógicas, na comunicação com seus alunos e demais membros da comunidade escolar. Assim, é necessário compreender a importância que a linguagem ocupa no exercício da prática pedagógica desse(a) educador(a). Enquanto uma prática social, a práxis educativa é permeada e explicitada por um tipo de linguagem utilizada pelo(a) professor(a).

Nessa direção, a Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme se situam os estudos de Fairclough (2001), propõe uma reflexão acerca do papel social que a linguagem possui no contexto das práticas sociais e culturais de uma determinada sociedade. E é nesse propósito que esta pesquisa busca trazer os aportes teóricos necessários à fundamentação das questões de

linguagem e discurso, como base para a investigação prática, junto ao *corpus* da pesquisa.

Como se trata de alunos com necessidades educacionais especiais, a pesquisadora teve contato com os discentes, mas o foco é o(a) professor(a), uma vez que a investigação procura retratar a situação do estudante, a fim de verificar pelo discurso do(a) educador(a) como ocorre a interação professor(a)/aluno no AEE e o processo de construção de conhecimentos, bem como as condições oferecidas para o desenvolvimento integral desses alunos, por meio do processo de inclusão social.

Assim, o tema da pesquisa proposta centra-se na linguagem do(a) professor(a) como expressão de sua prática de inclusão escolar no Atendimento Educacional Especializado com alunos do ensino médio.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar se a implementação da inclusão está sendo colocada em prática nas escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS, por meio da explicitação da linguagem dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para a melhoria da interlocução entre professores(as) das salas regulares e professores(as) do AEE.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Reconhecer a existência do processo de inclusão escolar efetiva, conforme a prática pedagógica que é ofertada nas escolas de ensino médio da rede estadual da cidade de Santa Maria - RS;

- Constatar de que forma se dá a interlocução entre os(as) professores(as) do AEE e os(as) professores(as) da sala regular das diferentes disciplinas, assim como a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento;

- Verificar como o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado explicita em seu discurso o trabalho de inclusão escolar desejado e ou realizado;

- Promover a reflexão sobre a importância da continuidade do oferecimento de ações pedagógicas do AEE para os alunos com NEE, no contexto da pesquisa, envolvendo os(as) professores(as) de ambas as salas.

A pesquisa realizada estrutura-se em oito capítulos para uma melhor compreensão do tema. O primeiro capítulo apresenta a contextualização e relevância da pesquisa, constituindo as Considerações iniciais, trazendo as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos), a justificativa bem como a hipótese levantada.

O segundo capítulo traz a o Caminho metodológico e o processo epistemológico com fundamentações na ecologia dos saberes, nas práticas socioculturais e na interdisciplinaridade. Em termos metodológicos, o capítulo discorre sobre os seguintes itens: abordagem e tipo de pesquisa; contexto e realização da pesquisa; população e amostra de pesquisa; instrumentos e procedimentos de pesquisa; análise e interpretação dos dados e os cuidados éticos.

O terceiro capítulo descreve a inclusão escolar na contemporaneidade. O quarto capítulo destaca o papel do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e traz como subtópico: a importância da interlocução entre o(a) professor(a) do AEE e o(a) professora(a) da sala regular de ensino.

O quinto capítulo ressalta a linguagem como mudança social e cultural e apresenta como subtópico a função da linguagem no processo de inclusão social. Neste item são apresentados os recursos de comunicação de alta e baixa tecnologia e ambos têm como propósito a inclusão, afastando, assim, algumas barreiras, com vista ao aprendizado, incentivo à inclusão escolar e social, vislumbrando uma mudança social e cultural.

O sexto capítulo evidencia a linguagem do(a) professor(a) que atua com alunos da Educação Especial. Para isso, foi elaborado um roteiro de questionário semiestruturado, que foi aplicado às(os) participantes da pesquisa, cujos dados, após levantados, foram analisados à luz dos pressupostos da ACD.

O sétimo capítulo traz a análise de dados: resultados e discussões finais. Por fim o oitavo capítulo apresenta as considerações finais, seguidas das Referências, Apêndices e Anexos.

2 CAPÍTULO II - CAMINHO METODOLÓGICO

Neste item, serão apresentados o caminho epistemológico e metodológico que foram desenvolvidos, tendo em vista os objetivos traçados. No caminho epistemológico, serão destacadas as visões de: Ecologia dos Saberes (Santos, 2007 e 2010), práticas socioculturais (Bordieu, 2000, 2004 e 2009; Jacobik, 2014) e interdisciplinaridade (Etges 2011; Fazenda 2011, 2013; Japiassú, 1976).

O caminho metodológico, apresenta-se, mediante os seguintes itens: abordagem e tipo de pesquisa, contexto de realização da pesquisa, população e amostra de pesquisa, instrumentos e procedimentos de pesquisa, análise e interpretação dos dados e cuidados éticos. Dentre os principais autores que contribuíram para a construção do caminho metodológico desta tese ressalta-se: Chizzotti (2013), Minayo (2001) e Yin (2005).

2.1 Processo Epistemológico

A epistemologia está diretamente ligada com o conhecimento dando ênfase para a aprendizagem local, bem como para o autoconhecimento, sendo respaldada no senso comum agregada a uma metodologia. O processo epistemológico é designado como teoria do conhecimento, este investiga como os seres humanos adquirem seus conhecimentos. Segundo Severino (2017, p. 108), o pressuposto epistemológico diz respeito:

> [...] à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes. Assim, está implicada no conhecimento científico uma afirmação prévia da parte que cabe a cada um desses pólos [sic]. Por isso, o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está 'aplicando' esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos.

Em se tratando de pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, Goldenberg (1997, p. 18) destaca que essas pesquisas "[...] lidam com emoções, valores, subjetividades" e a própria visão de mundo dos atores

envolvidos na pesquisa. Esta área da ciência, visa aprimorar os conhecimentos referentes a humanidade e sua sociedade, sendo o ser humano o seu principal foco de estudo.

O ser humano é fabuloso, está sempre se aperfeiçoando (evoluindo), usufruindo da sua inteligência para conviver confortavelmente em uma determinada sociedade. Para Quintaneiro (1995, p.17) a sociedade é “[...] mais do que a soma dos indivíduos vivos que a compõem: é uma síntese que não se encontra em cada um desses elementos, assim como os diferentes aspectos da vida não se acham decompostos aos átomos contidos nas células: a vida está no todo e não nas partes”.

O homem é um ser social por natureza, necessita conviver em sociedade, para conseguir se relacionar, construir a sua história, aprender, comunica-se, dentre outros fatores que agregam na qualidade de vida. Esse convívio em sociedade traz diversos benefícios para vida física e mental do ser humano.

2.1.1 Ecologia dos saberes

Na contemporaneidade, são vivenciadas diversas transições que os seres humanos estão protagonizando, por meio da ciência. Esse conhecimento científico encontra-se em processo de transformação, e a ciência moderna recorre a novas metodologias para valorizar diferentes saberes que surgem por meio de novas práticas sociais.

Santos (2010, p. 142) argumenta que as práticas plurais produzidas na sociedade resultam no: “[...] reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo”.

A diversidade epistemológica reafirma o pensamento de que, em nenhuma circunstância, será possível representar, a partir de um aspecto único, ou especificar o mundo e suas relações. Sendo assim, Santos (2007, p. 25) destaca que a ecologia dos saberes “[...] procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo”. A proposta de uma ecologia dos saberes, destina-se à capacidade de elaborar um conhecimento que prioriza a pluralidade.

A ecologia dos saberes é uma concepção que propõe integrar dois mundos distintos, por meio de um diálogo, os diferentes tipos de saberes relacionados entre os seres humanos e a natureza. A ecologia dos saberes é compreendida como uma relação entre as sociedades e a natureza, essa associação resulta em múltiplos conhecimentos. Essa relação entre saberes distintos, auxilia a sociedade ou os grupos vulneráveis a buscar uma emancipação social, como pontua Santos (2010, p. 154):

> Ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimentos. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação.

A luta em sentido oposto à monocultura do saber destaca uma prática continua no processo de aprendizagem e evidencia a ideia de que a ecologia dos saberes busca o reconhecimento pela diversidade mundial de saberes “[...] na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação” (Santos, 2010, p. 157).

Por fim, Santos (2010, p. 548) ressalta que o lugar onde se vivencia uma ecologia dos saberes é definido amplamente como sendo “[...] todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora, ou seja, são todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada” e emancipatória.

Em relação à proposta de pesquisa apresentada, os fundamentos da ecologia de saberes podem contribuir com o conhecimento da realidade educacional, na qual diferentes saberes estão presentes, cabendo a investigação, a análise e a discussão dos aspectos que se expressam no discurso dos(as) educadores(as) do AEE.

A linguagem dos(as) professores(as) conseguem aproximar dois mundos destintos, sendo eles a pesquisa e o objeto a ser pesquisado, assim aproximando esses saberes que podem transformar os atores sociais e promover uma transformação no contexto no qual estão incluídos.

2.1.2 Práticas socioculturais

As práticas socioculturais referem-se a um processo de interação entre os seres humanos que interagem em um determinado grupo social e essas práticas não se consolidam sem a efetiva interação dos atores sociais de um determinado contexto social. Como destaca Jodelet e Moscovici (1990, p. 287), é importante observar que:

> [...] considera-se, geralmente, que as representações sociais são associadas a comportamentos atomizados, sem laços sociais, frequentemente sob a forma de legitimação, dando sentido aos atos que lhe são anteriores independentes. Negligencia-se fato que as práticas são sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos em relação com as regras.

Segundo pontua Bourdieu (2000, p. 261-2) as práticas socioculturais são extremamente necessárias, sendo que elas interligam todas as vivências dos atores sociais que as identificam “[...] como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas [...]” que vislumbram um desenvolvimento social do contexto em que estes atores fazem parte.

O desenvolvimento social, que resulta de uma prática sociocultural, traz muitos benefícios a uma determinada comunidade e, consequentemente, para o próprio interior de cada participante envolvido com essa ação que transforma o contexto social do qual fazem parte.

Neste sentido, as práticas socioculturais, conforme ressalta Pedrini (2013, p. 45), são valorizadas em “[...] diferentes comunidades de prática, que a realizam em diferentes momentos, sendo que em cada momento um novo significado pode ser mobilizado. Com isso, podemos estabelecer diferentes percursos indisciplinares de investigação”.

De um modo geral, essas relações sociais que as práticas socioculturais promovem são estabelecidas em um meio científico, mediante um determinado campo a ser pesquisado com objetivos específicos a serem alcançados. Segundo Bourdieu (2004), a estrutura do campo na pesquisa cientifica é onde os pesquisadores:

> [...] ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, 'compensar', determinando uma concentração de esforços de pesquisa (Bourdieu, 2004, p. 25).

As práticas socioculturais frequentemente são enfocadas nas pesquisas sociais, com especial destaque a práticas que promovem transformações na realidade social com o intuito de auxiliar nas necessidades específicas de um grupo social. Como enfatiza Bourdieu (2009, p. 135), práticas sociais são definidas como: "[...] aptidões sociais, variáveis no tempo e no espaço, transferíveis, não estáticas, no interior e entre indivíduos da mesma classe e que fundamentam os distintos estilos de vida".

As práticas socioculturais resultam da interação de diferentes indivíduos nos contextos em que estão inseridos. Segundo o Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz, as práticas socioculturais têm como seu principal objetivo "[...] o desenvolvimento social que se constituem em ações planejadas e realizadas, por meio de projetos e/ou estratégias socioeducativas, que envolvem arte, cultura, política, economia, saúde, educação, meio ambiente e demais áreas" (Unicruz, 2013, p. 9).

A pesquisa, que tem como *corpus* sete escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS, tem como local de coleta de dados o espaço físico denominado sala de recursos multifuncional. Até o encerramento da coleta de dados, e antecedendo as respostas do questionário semiestruturado, os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado apresentaram os diferentes espaços físicos de cada instituição de ensino.

Neste contexto, a oralidade dos(as) professores(as) é o ponto de partida para repensar e/ou refletir sobre as práticas dos profissionais que atuam na Educação Especial e, se necessário, articular uma mudança social, para que os atores sociais das escolas e/ou comunidades visitadas sejam agraciados com melhores condições na inclusão escolar.

A inclusão escolar dos alunos que são público-alvo da Educação Especial e que estão matriculados no ensino médio é essencial, pois é através

desta inclusão que os alunos com necessidades e educacionais especiais desenvolvam suas aprendizagens e a interação social com seus pares e com os demais membros da comunidade, na qual estão inseridos.

É fundamental ressaltar que a linguagem dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado é fundamental para averiguar e/ou identificar como a inclusão escolar dos alunos matriculados no ensino médio que são público-alvo da Educação Especial está ocorrendo.

O Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz, em sua proposta, esclarece que as práticas socioculturais abrangem um debate sobre uma determinada problemática social, levando em conta as distintas vivências dos seres humanos, bem como as próprias áreas do conhecimento averiguadas no decorrer deste processo, que oportuniza a concretização destas práticas, por meio de seus atores sociais.

2.1.3 Interdisciplinaridade

A temática da interdisciplinaridade remete a pensamentos correlacionados com a área educacional, na qual uma aprendizagem não ocorre de maneira isolada e, sim, em um conjunto de conhecimentos das mais distintas áreas que necessitam de um diálogo entre os saberes e os educadores. Nesse sentido, Japiassú (1976, p. 74) enfatiza que a interdisciplinaridade é uma representação da:

> [...] colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida.

Na interdisciplinaridade, as disciplinas complementam-se, assim enriquecendo o ensino, o que possibilita uma aprendizagem significativa, agregando um conhecimento contextualizado e globalizado para os educandos. A comunicação entre as disciplinas de diferentes áreas permite um diálogo educacional e gera um intercâmbio cultural. Nesta percepção, Fazenda (2013, p. 89) pontua que a interdisciplinaridade:

> [...] não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados.

As considerações que acolhem a teoria e o conceito de interdisciplinaridade no âmbito educacional, segundo os estudos de Etges (2011, p.18) destacam que a "[...] interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico metodológico da diferença e da criatividade". Fazenda (2011), por sua vez, ressalta que a interdisciplinaridade vivenciada na prática traz contemporâneas compreensões acerca da realidade e necessitando de um trabalho

> [...] de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação (Fazenda, 2011, p. 94).

No contexto desta tese de Doutorado, a interdisciplinaridade, no meio educacional, destaca-se na interação entre teoria e prática, apresentando-se como uma oportunidade de interlocução dos(as) professores(as) da sala de recurso multifuncional com os(as) docentes das mais distintas áreas do conhecimento, que atuam nas salas regulares de ensino com os alunos que recebem o AEE de forma complementar e/ou suplementar.

Por meio da linguagem dos(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado será reconhecida de que maneira ocorre a interdisciplinaridade entre os(as) educadores especiais e os(as) professores(as) dos diferentes componentes curriculares previstos para o ensino médio.

2.2 Processo metodológico

A investigação realizada, ocorreu dentro de uma abordagem qualitativa, metodologicamente fez uso dos procedimentos bibliográfico e de estudo de caso. Conforme ressalta Minayo (2001, p. 21 - 22), a pesquisa qualitativa é dotada de caracteres específicos e, nesse sentido, a autora destaca que essa abordagem responde a indagações pessoais que "não pode [*sic*] ser quantificados".

Na abordagem qualitativa, como se vê, os fatos não se comprovam numericamente, mas buscam fundamentos para os dados expostos, acompanhando o contexto pesquisado e algum fato que é capaz de interferir na pesquisa. Como se percebe, na citação abaixo,

> O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (Alves-Mazzotti, 2006, p. 650).

Essa abordagem leva em consideração a ação e a reflexão dos pesquisadores e/ou pesquisados e, na contemporaneidade, esse tipo de pesquisa possibilita estudos de casos que abrangem pessoas e as suas relações perante os mais diferentes contextos sociais, sendo uma abordagem fundamentada nas interpretações e observações.

O pesquisador em uma pesquisa qualitativa é o elo entre diferentes contextos sociais, que visa compreender as dificuldades humanas e sociais de uma forma mais aprofundada. Chizzotti (2013, p. 221) esclarece que a pesquisa qualitativa se destaca na contemporaneidade como um:

> [...] campo transdiciplinar[1], envolvendo as ciências humanas e

[1]Segundo Korte (2005, p. 28) transdisciplinar "[...] é a metodologia pela qual, usando, da inter, da multi e da pluridisciplinaridade as informações e os resultados da combinação de informações e metodologias ultrapassa o campo próprio de cada disciplina, excede o quadro das abordagens metodológicas próprias de cada uma, e chega a conhecimentos que, por outros caminhos, jamais seriam reconhecidos como crenças verdadeiras e justificadas".

> sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação, para o estudo de um fenômeno situado no local onde ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno, quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

É indiscutivel a relevância da pesquisa qualitativa no mundo acadêmico, a qual busca compreender diferentes contextos sociais, históricos e culturais. O campo transdisciplinar consegue incluir diferentes áreas do conhecimento, sendo uma área e/ou uma experiência que vai além do tradicional, visando uma aprendizagem mais intensa e significativa.

A pesquisa qualitativa apresenta diferentes abordagens e técnicas, nesta tese é utilizado o estudo de caso, que proporciona um aprofundamento acerca de um tema específico, no sentido de compreender um fato em um determinado contexto.

Segundo Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Entende-se que o estudo de caso é uma metodologia, que permite aprender e aprofundar-se em uma determinada realidade.

Assim, a presente pesquisa foi realizada em escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS. O critério para a escolha dessas escolas foi ser uma instituição pública de ensino médio da rede estadual de ensino, com a existência da sala de recursos multifuncional em pleno funcionamento, local onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais e que tivesse um(a) professor(a) para exercer essa função, sendo esse o(a) professor(a) do AEE habilitado(a) ao cargo.

A pesquisa foi realizada mediante o desenvolvimento das seguintes etapas:

a) levantamento das escolas estaduais de ensino médio localizadas na cidade de Santa Maria - RS;

b) conhecimento da realidade educacional, envolvendo a sala regular de ensino e a sala de recursos multifuncional;

c) verificação da interlocução dos profissionais que atuam na sala regular de ensino e na SRM;

d) aplicação de um questionário semiestruturado (Apêndice A).

A proposta foi desenvolvida em sete escolas estaduais de ensino médio da cidade de Santa Maria - RS, considerando que a pesquisa buscou apresentar uma contribuição social e acadêmica pela perspectiva da linguagem dos(as) professores(as) do AEE que atuam com alunos especiais, os quais estão regularmente matriculados no ensino médio.

Participaram da pesquisa os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa, como já dito anteriormente, foi realizada nas escolas de ensino médio da rede estadual da cidade de Santa Maria - RS, seguindo os seguintes passos:

a) contato telefônico da pesquisadora com a secretaria das escolas de ensino médio de Santa Maria - RS, a fim de verificar a existência ou não das SRM, para constituição do *corpus* da pesquisa;

b) reconhecimento da realidade escolar, da estrutura, espaço de realização do AEE, bem como acesso à documentação dos alunos que são atendidos na SRM.

Destaca-se que a identidade das instituições visitadas foi e será mantida em sigilo, e a pesquisa teve início mediante apresentação e assinatura da carta de concordância das instituições.

O critério para a escolha dessas escolas centrou-se na existência de alunos do ensino médio que fazem parte da Educação Especial e que recebem um suporte do Atendimento Educacional Especializado - AEE, realizado na sala de recursos multifuncional das instituições que fazem parte do *corpus* da pesquisa.

Em Santa Maria - RS, há quarenta e uma escolas da rede pública estadual que fazem parte de diferentes contextos. Dessa forma, constituem o *corpus* da pesquisa sete escolas, não tendo ocorrido escolha, haja vista que são essas as escolas que oferecem atendimento aos alunos que fazem parte da Educação Especial e que aceitaram participar desta pesquisa. Para a verificação prévia do interesse das escolas em participar desta pesquisa, inicialmente foi realizado um contato telefônico com as direções.

No primeiro momento, foi realizado um levantamento de dados para selecionar as escolas de ensino médio da rede estadual, que possuem a sala de recursos multifuncional para a realização do AEE de alunos com

necessidades educacionais especiais. Assim, a pesquisadora visitou as escolas, levando a Carta de Apresentação assinada pela Orientadora da pesquisa (Anexo A), formalizando o convite para participação da escola, na pesquisa. A investigação teve, assim, seu início com a Carta de Concordância das escolas (Anexo B).

Na sequência a pesquisadora recebeu a devolutiva da Carta de Apresentação, sendo esta a Carta de Aceite das escolas contatadas, após a confirmação positiva das referidas cartas foi realizado o primeiro contato com os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, sendo lhes perguntado de gostariam de participar desta pesquisa.

As escolas participantes do *corpus* da pesquisa são sete instituições, localizadas na zona urbana, onde quatro delas estão situadas na região central e três instituições estão estabelecidas em bairros mais distantes do centro da cidade de Santa Maria - RS.

Em relação aos participantes da pesquisa, suas identidades também serão mantidas em absoluto sigilo. Os(As) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado, serão chamados(as) por professores(as) A, B, C, D, E, F, G, H, I e J (cada professor(a) corresponde a uma respectiva letra do alfabeto).

O segundo passo para a realização da coleta de dados da pesquisa aconteceu pelo contato da pesquisadora com o ambiente escolar constituinte do *corpus* investigado, formado por professores(as) Atendimento Educacional Especializado que atuam nas escolas de ensino médio do da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, a pesquisa fez o uso de um questionário semiestruturado composto por trinta e sete perguntas, sendo dez fechadas e vinte e sete abertas, esse instrumento proporcionou a realização de um encontro por escola, com os(as) professores(as) participantes da pesquisa, para o preenchimento do instrumento e uma reflexão acerca da realidade da inclusão educacional.

O questionário semiestruturado é um instrumento único a ser aplicado com todos(as) os(as) educadores(as) integrantes do *corpus* da pesquisa. Para obter as informações do questionário, foram realizados encontros, um por

escola, com os(as) professores(as) do AEE, com o propósito de troca de conhecimento acerca do processo de inclusão educacional.

Os encontros realizados no decorrer de uma pesquisa constituem-se em uma fonte de aprendizagem para pesquisadores e pesquisados. No decorrer dos encontros programados, foram realizadas algumas observações com o propósito de se compreender como é o funcionamento e a rotina de uma escola que proporciona a inclusão para os seus alunos.

A análise e interpretação de dados foi realizada à luz dos fundamentos teóricos levantados na pesquisa bibliográfica sobre a inclusão escolar na contemporaneidade, o papel do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e a importância da interlocução entre o(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) da sala regular de ensino, bem como a linguagem como mudança social e cultural, a função da linguagem no processo de inclusão social e a linguagem do(a) professor(a) que atua com alunos da Educação Especial.

A análise do questionário semiestruturado ocorreu por meio da interpretação das trinta e sete respostas objetivas (dez) e descritivas (vinte e sete) presentes no instrumento de coleta de dados. Assim, os resultados foram analisados metodologicamente por meio da Análise Crítica do Discurso e dos demais aportes teóricos presentes nesta tese. Se faz necessário destacar, que os dados desta tese de Doutorado serão apresentados no capítulo sete de forma descritiva e na sua integralidade.

É importante ressaltar que a linguagem é um elemento primordial em todas as áreas do conhecimento, sendo compreendida na interpretação da ACD, como práticas construídas por meio de textos que expressam as diferentes incumbências sociais das distintas vivências humanas.

Em relação ao discurso que emerge dos dados colhidos no questionário aplicado aos participantes da pesquisa, a análise foi realizada a partir do modelo tridimensional, proposto por Fairclough (2001). Esse modelo é composto por três dimensões que se integram entre si, que são: o texto, a prática discursiva e a prática social.

O modelo tridimensional propõe uma abordagem crítica acerca da análise do discurso, a qual permite que os pesquisadores considerem as

significativas relações entre as três etapas deste modelo, como propõe o teórico.

As respostas foram interpretadas com o auxílio das categorias de análise da ACD, sendo elas: o gênero discursivo, a intertextualidade, o significado das palavras, a representação dos atores sociais e a interdiscursividade.

As categorias de análise permitem compreender o poder do discurso, auxiliam na identificação de ideologias, evidenciam a realidade do contexto e dos atores sociais, sendo também essenciais para a comunicação e para evidenciar como é construído o discurso e como reflete nas diferentes relações sociais (Batista, 2018).

Para o levantamento de dados referentes à inclusão educacional e a linguagem do(a) professor(a), foi realizado um encontro com cada escola participante do *corpus* da pesquisa, encontros esses que ocorreram com os(as) profissionais envolvidos(as) na pesquisa, enquanto atores sociais para discussão e troca de experiências acerca da realidade dessa temática.

A pesquisa segue as orientações da Resolução 466/12 que prevê o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNICRUZ, ocorrido em 28/05/2025, tendo obtido aprovação em 04/06/2025, sob CAAE Nº. 87421625.1.0000.5322.

As informações colhidas nos encontros promovidos por esta pesquisa foram respaldadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice B e foi apresentado às participantes da pesquisa, sendo explicado o teor do referido termo e colhidas as assinaturas dos(as) responsáveis pelas instituições.

A pesquisa na área da Educação Especial e o contato direto com os(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado são fundamentais para construir melhores práticas pedagógicas, a fim de promover um amplo conhecimento ao referido tema, como também ressaltar a importância da inclusão escolar na contemporaneidade.

Desse modo, a inclusão escolar no ensino médio é um tema relevante no século XXI, sendo que os educandos se encontram em uma fase desafiadora, no que diz respeito ao desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social. Neste contexto, a inclusão abrange a garantia de

oportunidades, de aprendizado, interação social e desenvolvimento para todas as necessidades específicas dos educandos.

Nesse sentido, esta pesquisa pode desempenhar um papel significativo em identificar algumas lacunas de conhecimento e práticas eficazes para promover a inclusão escolar no ensino médio, devido à ausência de pesquisas voltadas às necessidades educacionais especiais e desafios específicos desse público-alvo, matriculado nesta modalidade de ensino.

3 CAPÍTULO III - A INCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

A inclusão escolar teve o seu início marcado em meio a muitos esforços das famílias que tinham filhos com alguma deficiência. Dentre seus principais objetivos, a inclusão busca o desenvolvimento e a concretização do processo educativo desses alunos. Com o passar do tempo, a inclusão teve que se expandir perante muitos obstáculos, mas assim foram sendo conquistados significativos avanços.

Segundo Brasil (2010), no nosso país, a atenção às pessoas com deficiência, iniciou na época do Segundo Reinado, época em que o Brasil foi comandado por D. Pedro II, neste período foram concretizadas as primeiras instituições que acolhiam as pessoas que tinham alguma deficiência, como se vê no recorte abaixo:

> [...] o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com super-dotação [*sic*] na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2010, p.11).

Com a criação dessas instituições, as pessoas com deficiência ganharam um pouco mais de visibilidade e, assim, começaram a ter uma percepção em relação às diferenças. Na década de sessenta, foi proporcionado o atendimento educacional às pessoas com alguma deficiência. Esse atendimento foi amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61, que assegurava o direito dos “excepcionais” à educação.

Em 1971, surgiu a Lei nº 5.692/71, que modifica a estrutura final da LDBEN laborada uma década antes, em 1961, estabelecendo um “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

No ano de 1973, o Ministério da Educação e Cultura desenvolveu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), entidade que ficou responsável pela Educação Especial no Brasil. Em 1988, a Constituição Federal, apresentou como um dos seus objetivos a promoção do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV), e determinou, no artigo 205, que a educação é direito de todos.

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na Lei nº 8.069/90, no artigo 55, é reforçado que os “[...] pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. O ECA estabelece um conjunto de normativas que regulamentam os direitos humanos das crianças e dos adolescentes.

O ano de 1994, foi marcado mundialmente pelo acontecimento da Declaração de Salamanca, que foi uma Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, visando ao acesso e qualidade na educação voltada para todos. Esse evento foi realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no início do mês de junho em Salamanca na Espanha, contanto com a participação de diversas pessoas de inúmeras nacionalidades.

O princípio fundamental anunciado pela Declaração de Salamanca (1994, p. 17), “[...] é de que as escolas devem acolher [...]” a todos sem discriminação ou preconceito “[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Assim concebendo a educação inclusiva como um direito essencial para todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, consequentemente, proporcionando a inclusão e a acessibilidade de todos os educandos.

No decorrer dos anos, aconteceram outros marcos históricos e normativos, que foram significativos no Brasil e que ambicionavam a perspectiva de uma educação inclusiva na rede regular de ensino e a efetividade dos direitos das pessoas com deficiência.

No Brasil, um grande marco histórico foi a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

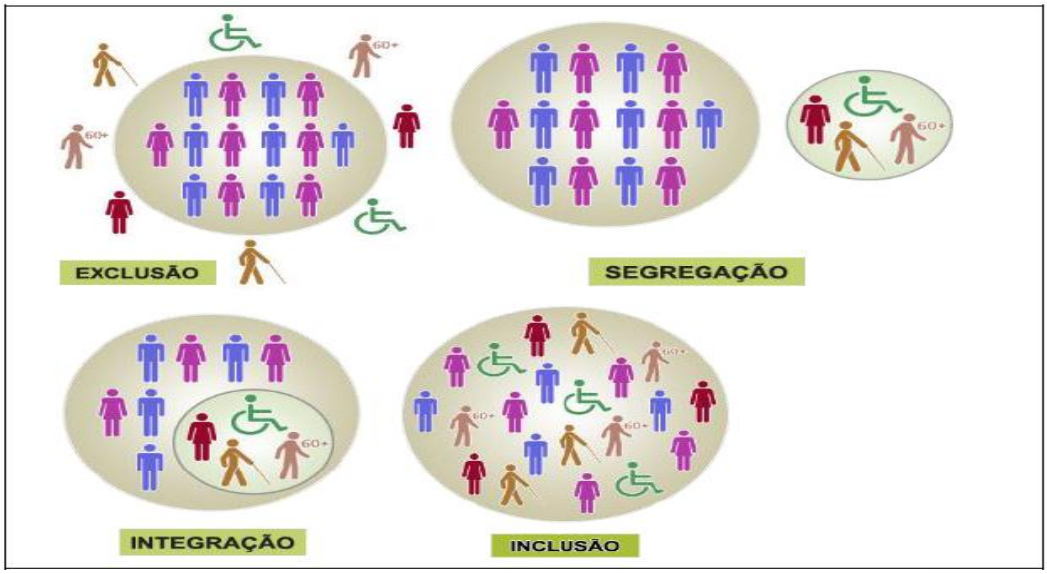
divulgada pelo Ministério da Educação e Cultura, no ano de 2008. Segundo Brasil (2008), essa política corrobora com o compromisso declarado na:

> [...] Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aulas comuns, reconhecendo e respeitando nossas diferentes formas de comunicar, mover, perceber, relacionar-se, sentir, pensar. Isso implica revisitar constantemente sistemas de ensino, políticas, conceitos e práticas, a fim de transformar nossas escolas para serem mais e mais acessíveis a todas as pessoas.

O principal objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é garantir a inclusão escolar dos alunos com alguma deficiência, assegurando o ingresso desses estudantes em todas as modalidades e/ou níveis de ensino.

Todos esses fatos mencionados acima e outros, fazem parte da história evolutiva da educação inclusiva e são importantes, para relembrar que esse processo que teve desiguais contextos e práticas, como a exclusão, a segregação, a passos lentos, passou para integração e, posteriormente, para a almejada inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Imagem 01: Ilustração referente às práticas da exclusão, segregação, integração e inclusão.



Fonte: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas (2017)

Na imagem 01, é possível perceber a diferença entre a exclusão, segregação, integração e inclusão. Neste sentido Baptista (2010, p. 127) pontua que a exclusão ainda existe no âmbito educacional e, geralmente, é pela falta de informação a respeito das diferenças, por isso o paradigma da "[...] exclusão continua a ser imposto por muitos sistemas educativos e por muitas escolas, mesmo quando afirmam o princípio da inclusão".

Segundo Stainback (1999, p. 25), a segregação acontece em diversos lugares e acaba sendo prejudicial, pois afasta os educandos da realidade. Os alunos com "[...] deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes".

Conforme ressalta Nogueira (2009, p.88), a integração é compreendida como um processo que tem de ser realizado "[...] por toda a escola: o professor de turma regular deve receber apoio da educação especial para fazer este trabalho e alunos devem ser atendidos, paralelamente, nas salas de recursos ou por professores itinerantes".

A inclusão surgiu com o intuito de proporcionar uma educação de qualidade para todos, valorizando e incluindo quaisquer diferenças. No papel a inclusão é fantástica, mas quando colocada em prática envolve a necessidade de inúmeras adaptações. No discurso de Mittler (2003, p. 25), a inclusão educacional é complexa e

> [...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educativas e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios das aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, as pedagogias e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

A inclusão educacional exige muitas reorganizações das estruturas das escolas do país, assim como uma reforma no currículo escolar e nos materiais oferecidos aos alunos com deficiência e também terão que ser oferecidas capacitações acerca da inclusão, para todos os profissionais que atuam na educação.

Ainda não foi vivenciada, na prática, uma educação inclusiva que seja ideal e que acolha todas as necessidades específicas dos alunos que são público-alvo da Educação Especial, mas é fato que esta modalidade de ensino é uma área fundamental que está evoluindo, ganhando, assim, mais visibilidade e proporcionando a inclusão social.

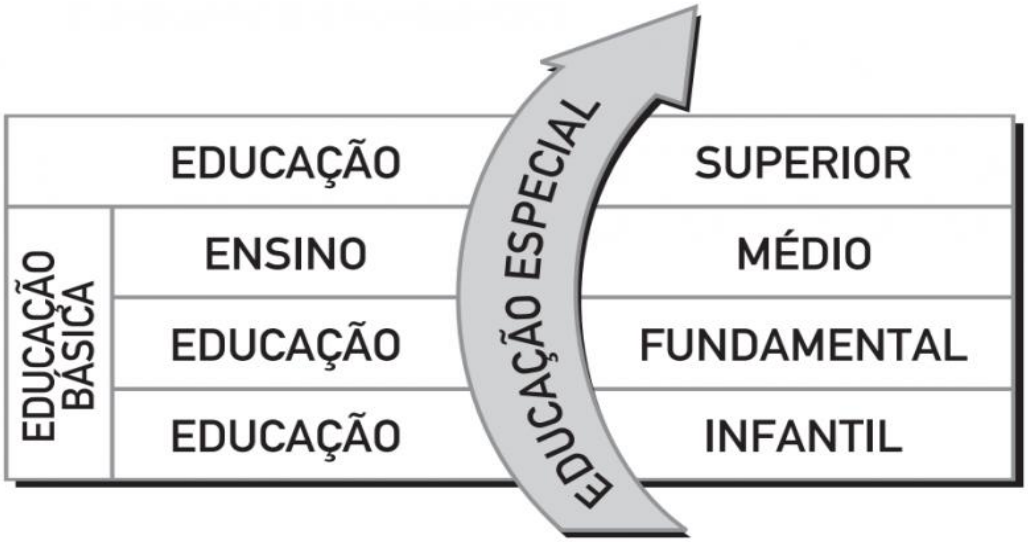
Posteriormente a muitas lutas, a educação inclusiva consegue seu espaço, assim surgem as indispensáveis adaptações de avaliações, curriculares, tecnológicas e arquitetônicas que possibilitem aos alunos com necessidades educacionais especiais um aprendizado que eliminem barreiras, proporcionando, assim, a identificação e elaboração de recursos pedagógicos que permitam um ensino de qualidade, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

A Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino, que deve ser oferecida em todos os níveis e tapas da educação, assegurando a inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais. Nesta perspectiva, Brasil (2001) enfatiza que a Educação Especial é uma:

> Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).

Para Brasil (2001), a Educação Especial é uma modalidade transversal de ensino que visa atender os alunos com necessidades educacionais especiais. A compreensão dessa modalidade transversal é de fácil percepção na imagem 02, na qual se nota que a Educação Especial está presente em todas as modalidades educacionais perpassando pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e o ensino superior.

Imagem 02: Educação Especial



Fonte: Unesco (2003)

Visualmente, a Educação Inclusiva conhecida como uma modalidade transversal fica mais acessível de perceber como ela acontece na prática. Outra questão que é pertinente ressaltar trata-se do público-alvo da área de Educação Especial. Conforme Brasil (2008a), os alunos que são atendidos no Atendimento Educacional Especializado são os:

> [...] alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008a).

É interessante que os alunos que são público-alvo do AEE possuam um laudo médico, que comprove a sua necessidade específica, para orientar a escola e todos os seus integrantes, com relação às estratégias de ensino que serão utilizadas, bem como garantir os direitos da pessoa com deficiência.

A Nota Técnica nº 04 / 2014 do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), orienta que o laudo médico é um documento que não é obrigatório, mas norteia o suporte do estudante com deficiência, sendo assim a:

> [...] exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-

> alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. Dessa forma, a declaração dos estudantes público-alvo da educação especial, no âmbito do Censo Escolar, deve alicerçar-se nas orientações contidas na Resolução (Brasil, 2014).

O laudo médico é uma evidência que contém informações relevantes acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, de um determinado sujeito. Esse documento é de destacada importância, a fim de que o aluno seja inserido no censo escolar e faça parte da educação inclusiva e receba o suporte, de acordo com a sua demanda particular.

O público de estudantes destinado à Educação Especial tem ampliado o seu número significativamente. Esses dados têm demonstrado que “[...] o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019” (Brasil, Inep, 2024, p. 50). Desta maneira o

> [...] percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2023. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,5%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2019 e 2023, ocorreu na educação infantil, um acréscimo de 4,8 (Brasil, Inep, 2024, p. 51).

Nesta perspectiva, fica vidente a importância e a necessidade da Educação Especial dentro das escolas, desde que seja amparada pela mantedora e pela gestão da instituição escolar, a fim de fortalecer o trabalho e fornecer os suportes adequados que cada professor(a) do Atendimento Educacional Especializado carece, para dar o auxílio que cada educando com deficiência necessita.

De acordo Mrech (1999, p. 28), a proposta da educação inclusiva é vista como “[...] uma maneira nova da gente se ver, ver os outros e a educação. De se aprender a conviver com as diferenças, as mudanças, com aquilo que está além das imagens. Uma maneira da gente apostar no outro” e inclui-lo sem preconceito e sequer sem capacitismo, nos diferentes contextos da sociedade.

Atualmente a palavra “capacitismo” é utilizada para intitular uma discriminação exclusivamente contra a Pessoa com Deficiência (PCD), segundo ressalta Mello (2016), “[...] o capacitismo é a ideia de discriminação com base na deficiência”, assim julgando a pessoa com deficiência, conforme a funcionalidade das suas estruturas corporais ou das estruturas dos sentidos.

Segundo a Lei Federal n° 13.146/2015, em seu artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera-se PCD “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A educação é um direito de todos os cidadãos, e para assegurar o acesso das pessoas com deficiência nas escolas é garantido um sistema educacional inclusivo, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino (fundamental, médio e superior), que almejam suprir as necessidades educacionais específicas de cada educando.

Para que a educação inclusiva esteja presente na maioria das escolas também é necessário que todos(as) os(as) professores(as) tenham um maior conhecimento acerca dos seus alunos, e esse conhecimento rompe muitos preconceitos. Carvalho (2006) ressalta que a

> [...] política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola defina a responsabilidade criando espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se a disposição do aluno (Carvalho, 2006. p. 23).

Diante das diversas necessidades educacionais especiais, torna-se necessário pensar nas condições que favorecem o processo de inclusão, diante de todas as diversidades e que permitam incluir os alunos com NEE, na sala de aula do ensino regular, garantindo que estes recebam um ensino de qualidade, rompendo, assim, paradigmas educacionais e permitindo um pleno desenvolvimento social e humano.

Conforme assinala Mantoan (2003, p. 24), o sentido da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pressupõe uma

transformação da “[...] perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]”.

Percebe-se que o sentido da educação inclusiva vem se caracterizando por impulsionar a elaboração das identidades dos sujeitos no processo educacional. Nessa direção, Mantoan (2004, p.81) pontua que a inclusão escolar necessita

> [...] basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

É importante destacar que o aluno com necessidades educacionais especiais também possui sonhos, requer atenção e respeito, precisa de ser ouvido e deve usufruir dos seus direitos enquanto cidadão, a fim de consiga autonomia, assim, para viver nos diferentes contextos sociais.

Para que a escola realmente tenha uma prática inclusiva, a gestão escolar deve organizar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e descrever como será realizada o processo de inclusão de seus alunos público-alvo da Educação Especial. Ainda de acordo com Mantoan (2003, p.35), a organização de uma escola necessita de uma sequência de:

> [...] ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de “plano de curso” e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade.

Para que as escolas coloquem em prática a inclusão de seus alunos com NEE, as adaptações curriculares, adaptações de metodologia, adaptações de avaliações e a formação de seus(suas) professores(as) e gestores(as), assim como as adaptações arquitetônicas, devem estar devidamente detalhadas no Projeto Político Pedagógico, de cada instituição que se diz inclusiva.

Todas as instituições de ensino, são lugares que agregam novas práticas sociais, e que têm como propósito pedagógico e social um olhar

diferenciado para o processo educacional inclusivo. Como ressalta Blanco (2003, p. 16), uma escola inclusiva é um ambiente onde é “[...] possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” e para a inclusão social.

De acordo com Martinez (2014, p. 49 - 50), na sociedade contemporânea, deve-se compreender que a inclusão faz parte de um movimento “[...] social e que deve acontecer em todos os segmentos da sociedade e principalmente na escola é elementar. Entendemos também, que seja um processo irreversível, o qual devemos estar preparados e adaptados”.

O foco da educação inclusiva é atender, da melhor maneira, os alunos com necessidades educacionais especiais, sempre respeitando as particularidades e necessidades específicas de cada indivíduo. Segundo Brasil (2007, p. 01), a educação inclusiva “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola”.

Com o passar do tempo a Educação Especial vem ganhando mais visibilidade, trazendo mais pautas acerca da importância da inclusão escolar de alunos com deficiência. A inclusão é um tema contemporâneo que busca a transformação de diversos cenários, quando ocorre efetivamente.

De acordo com Lima e Silva (2018, p. 45), atualmente diversas escolas "[...] ainda carecem de adaptações físicas e recursos adequados para proporcionar um ambiente verdadeiramente inclusivo, o que compromete a qualidade da educação oferecida aos alunos com necessidades especiais."

Desta maneira, o Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004, p. 4, no seu artigo 8º, evidencia que a promoção dos distintos contextos de acessibilidade para qualquer pessoa que necessite desta ocorrerá mediante diferentes recursos, sendo a acessibilidade compreendida como uma:

> [...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Para que a acessibilidade ocorra, são necessárias diferentes transformações que eliminem as barreiras que impedem a autonomia dos educandos com necessidades educacionais especiais, em diversificados contextos, como por exemplo no ambiente escolar e fora dele.

Sassaki (2004, p. 1 - 2) descreve que a acessibilidade deve ser agregada em todos os contextos. Para o autor, “a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, ou seja, à dimensão arquitetônica” e específica à concepção de acessibilidade em concepções distintas, como: arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, programáticas, metodológicas e instrumentais. Como destaca o autor,

> As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sassaki, 2009, p. 1 - 2).

Certamente, seria magnífico, se todos os alunos da rede pública de ensino e que possuem algum tipo de necessidades educacionais especiais, tivessem acesso integral às seis dimensões da acessibilidade. Isso fortaleceria a inclusão e proporcionaria maior autonomia e mais oportunidades à pessoa com deficiência, o que, consequentemente, favoreceria uma melhor qualidade de vida.

A carência de acessibilidade arquitetônicas e de diferentes recursos pedagógicos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem comprometem o verdadeiro sentido da inclusão escolar. Segundo destaca Oliveira (2019, p. 102), outro ponto que fragiliza a efetividade da inclusão é a resistência "[...] por parte de alguns educadores e gestores pode adiar a implementação efetiva de práticas inclusivas, criando barreiras adicionais para a inclusão plena dos alunos com deficiência."

Diferentes e diversas questões limitam o verdadeiro sentido da educação inclusiva, a parceria com as famílias dos educandos com deficiência é fundamental para fortalecer quem luta por uma educação inclusiva que faça a diferença. Neste sentido, Santos e Carvalho (2017, p. 56) ressaltam que a "[...]

construção de uma parceria sólida entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento e implementação de um plano educacional que atenda às necessidades de cada aluno".

No que diz respeito às políticas públicas que amparam a Educação Especial, é interessante destacar que envolvem questões, como a legislação, que são as leis e regulamentações que asseguram o direito dos alunos com alguma deficiência. Os programas de apoio, por sua vez, são oferecidos pelos governos e subsidiam recursos e o devido suporte para educandos que são a clientela da Educação Especial.

E o financiamento que proporciona a verba, para corroborar com a implementação de diferentes projetos e incumbências, que visam a aprendizagem e o bem-estar dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado. Nessa perspectiva, Riboli (2021, p. 207) destaca que as políticas públicas são identificadas como uma ligação entre o Estado e a sociedade, assim as

> [...] políticas públicas, em uma dimensão geral, significam o conjunto de ações de natureza estatal que tem como propósito assegurar a efetivação do bem-estar da população, contemplando o interesse público. Elas são as responsáveis pela ligação entre o Estado e a sociedade e decorrem de decisões políticas de governo. Podem ter origem constitucional ou em outras leis. Elas direcionam as ações dos governos, orientando um planejamento e seu desdobramento até a sua efetivação aos beneficiários.

A vinculação entre as políticas públicas e a gestão escolar é de natureza obrigatória, para avalizar o processo de inclusão escolar e acessibilidade, no âmbito educacional, dos discentes com necessidades educacionais especiais.

A gestão de uma escola que propõe práticas inclusivas envolve diferentes demandas e muitas delas são muito complexas. Além das barreiras arquitetônicas ou no âmbito legal, a gestão escolar também tem que saber atender às barreiras emocionais e culturais que estão cada vez mais presentes no contexto escolar.

Atualmente, a educação inclusiva é vivenciada, principalmente, por pessoas com deficiência e suas respectivas famílias. Assim, Mantoan (2005, p. 26) ressalta que:

> Ainda há muitas barreiras a serem ultrapassadas para que a educação inclusiva seja de fato e de direito, uma conquista da educação brasileira. Embora esteja crescendo o número de matrículas desses alunos nas escolas comuns, estas precisam se mobilizar mais no sentido de compatibilizar suas intenções inclusivas com suas propostas de trabalho pedagógico e com o aprimoramento do processo educativo de todos os alunos.

No processo de inclusão escolar, é de extrema importância poder contar com o apoio e a participação das famílias dos educandos, com diferentes deficiências, essa parceria escola e família contribui expressivamente no desenvolvimento individual e no progresso de cada educando.

A gestão escolar, bem como o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado, devem trabalhar em conjunto com as famílias dos educandos que são clientela da Educação Especial, para assegurar que as especificidades destes alunos sejam atendidas e que eles recebam o devido suporte.

Para os alunos que recebem o suporte do AEE é importante que a escola e a família estejam conectadas no mesmo objetivo. Segundo Carvalho (2002) *apud* Oliveira (2009 p. 83), a intenção deve ser visualizada e adotada individualmente, de acordo com cada necessidade e perfil de cada aluno:

> De fato, a família é o primeiro sujeito que referencia e totaliza a proteção e a socialização dos indivíduos. Independente das múltiplas formas e desenhos que a família contemporânea apresente, ela se constitui num canal de iniciação e aprendizado dos afetos e das relações sociais.

Para que a inclusão ocorra também é necessária uma colaboração da escola (gestão e AEE) com a família e, para que isso ocorra, é necessário elaborar algumas estratégias em conjunto com os responsáveis, como: manter uma assídua comunicação sobre o desenvolvimento do aluno, desenvolver um plano de ação que atenda às necessidades dos educandos, fornecer apoio e informação, contar com a participação da família nas atividades escolares. Nesse sentido, a escola deve colaborar e interagir com os demais profissionais que fornecem suporte extraescolar aos educandos com NEE.

As práticas dessas estratégias beneficiarão exclusivamente o educando no seu desempenho escolar (habilidades acadêmicas), auxilia no

aumento da autoestima e, consequentemente, na confiança do discente, bem como a desenvolver habilidades sociais e propicia que o aluno compreenda e aprenda a lidar com maior fluidez com os seus desafios diários.

A escola, enquanto instituição de ensino, deve promover ações para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e, conforme Szymanski (2010, p. 20), a família

> [...] nesta perspectiva, é uma das esferas responsáveis pelo processo de socialização de seus filhos com deficiência realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor, pais e professores para que filho possa sentir-se seguro e motivado para aprender com entusiasmo e alegria no campo escolar e familiar.

É fundamental que a família do educando com deficiência seja presente na escola, independente do ano em que este educando esteja matriculado. A família é a base da confiança do educando, sendo necessário que aconteça essa parceria entre escola e família, para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Oliveira e Sobral (2020, p. 166) destacam que é de extrema importância na vida de qualquer aluno:

> [...] o acompanhamento presencial dos pais e de toda a família, eles têm o dever de ofertar segurança, afeto e principalmente educação. Logo a situação das famílias de deficientes não é diferente, são situações muito parecidas, porém a família que tem deficientes vive em uma situação mais delicada.

São diversas e profundas questões que envolvem o processo de inclusão escolar, para o seu desenvolvimento, contando com a participação de diferentes atores que estão engajados por uma efetiva inclusão de qualidade e que seja significativa na vida de cada educando e consequentemente da sua família atípica.

Entretanto, após muitos avanços, é notável que a inclusão escolar ainda se trata de um processo complexo e que demanda o envolvimento de muitas pessoas para que aconteça as devidas mudanças em todo o sistema educacional, social e individual.

Esse capítulo buscou trazer um histórico acerca dos principais marcos memoráveis que envolveram a inclusão, bem como pontuou alguns conceitos que sempre serão relacionados ao processo de inclusão escolar (exclusão,

segregação, integração e inclusão). Foi descrita a importância das distintas questões que permeiam a inclusão, assim como a transversalidade da Educação Especial e a sua necessidade para atuar perante os educandos com deficiência.

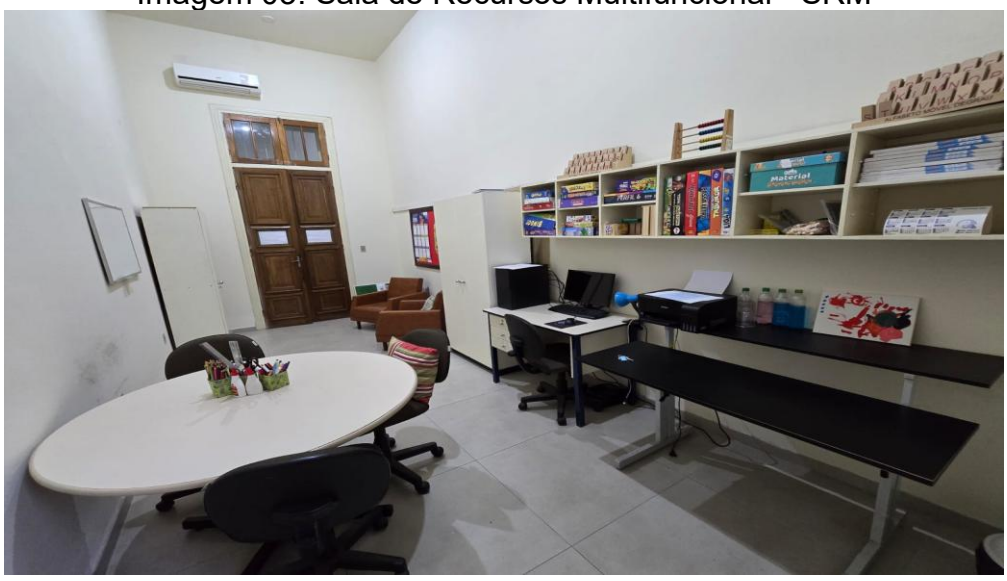
4 CAPÍTULO IV - O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Atualmente, o Atendimento Educacional Especializado é compreendido como uma prática social em âmbito educacional que proporciona a inclusão de seus atores sociais no contexto em que estão inseridos. O AEE é realizado preferencialmente no contraturno da sala regular, sendo concretizado em um local designado como sala de recursos multifuncional - SRM.

O AEE é realizado preferencialmente em um ambiente estruturado para essa finalidade, local denominado de sala de recursos multifuncional, que segundo Ropoli (2010, p. 31), essas salas são "[...] organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, em turno contrário à escolarização".

A sala de recursos multifuncional é um ambiente que está estruturado com mobiliário e diversos recursos de acessibilidade, materiais pedagógicos, jogos, computadores, dentre outras ferramentas que potencializem o atendimento dos alunos que são público-alvo da Educação Especial. A imagem, abaixo, ilustra a sala de recursos multifuncional.

Imagem 03: Sala de Recursos Multifuncional - SRM



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, SRM que pertencente ao *corpus* da pesquisa.

Segundo o Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual refere-se à Educação Especial, e destaca que os objetivos do Atendimento Educacional Especializado são:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado é realizado por intermédio de um(a) professor(a) que tenha formação em Educação Especial, sendo ao nível de graduação ou pós-graduação lato sensu que o qualifique e habilite a trabalhar junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Esse(a) profissional interage com uma diversidade de alunos que carecem de apoio individual e diferenciado, de acordo com a sua necessidade educacional específica.

A formação de professores para atuar no AEE é um tema fundamental de ser dialogado. Segundo ressalta Brasil (2008), essa formação é um processo contínuo que requer comprometimento e conhecimentos amplos para o

> [...] exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior [...] (Brasil, 2008).

O(A) profissional que atua no AEE possui um papel de suma importância no campo educacional e social, conforme Facion (2009, p. 166), o(a) professor(a) que atua na sala de recursos multifuncional deve estar preparado(a) para todos os desafios da educação, mantendo uma postura reflexiva e crítica, por meio da apropriação de conhecimentos, proporcionará "[...] a esse profissional condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática".

Para um adequado desenvolvimento do trabalho com os educandos que tenham necessidades educacionais especiais, são atribuídas algumas funções exclusivas a esses(as) professores(as), conforme o Art. 13º da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), as atribuições do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado incluem práticas e estratégias como:

> I- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
> II- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III- organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;
> IV- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> 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 (Brasil, 2009, p. 3).

Essas atribuições evidenciam a importância do papel do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado, na inclusão escolar e social de seus alunos. Ressalta-se também a importância da busca por atualizações na área educacional com enfoque nas necessidades específicas de seus educandos, para auxiliá-los a eliminarem as barreiras sociais da mesma forma facilitar uma aprendizagem significativa e proporcionar uma inclusão efetiva.

As atualizações devem ocorrer de forma contínua, pois o acompanhamento das diferentes inovações é essencial para conduzir os desafios da educação. A evolução dos recursos tecnológicos facilita os atendimentos, tornando-os mais interessantes e interativos.

Além das atribuições específicas do seu cargo, o(a) Educador(a) Especial e/ou professor(a) do AEE, é a figura responsável pelo direcionamento

ou gerenciamento da sala de recursos multifuncional da instituição de ensino em que atua. Silva (2021, p. 12) ressalta que:

> [...] é ele o responsável por manusear e empregar os instrumentos de apoio à educação inclusiva com alunos da sala. A educação Inclusiva tem como prioridade e base considerar a deficiência de uma criança ou de um jovem como mais uma das muitas características diferentes que os alunos podem ter para assim prestar um trabalho de excelência na educação desse público. E, assim sendo, ele respeita essa diferença e encontra formas adequadas para transmitir o saber/conhecimento e avaliar o aproveitamento de cada aluno.

É notável que o papel do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado é complexo, mas de suma importância no contexto escolar, de modo geral. O(A) professor(a) do AEE, além de toda a sua formação nas diferentes deficiências e na atualização que incluem novos recursos de acessibilidade e inclusão. Segundo Bersch (2006, p. 35), o(a) professor(a) que atua com alunos deficientes deve ter sensibilidade para

> [...] conhecer o aluno, sua história, suas necessidades e desejos, bem como identificar quais são as necessidades do contexto escolar, incluindo seu professor, seus colegas, os desafios curriculares e as tarefas exigidas no âmbito coletivo da sala de aula e as possíveis barreiras encontradas que lhe impedem o acesso aos espaços da escola ou ao conhecimento.

O conhecimento acerca da realidade e da necessidade educacional específica de cada aluno é imprescindível para construir um vínculo entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e aluno com NEE, a fim de que o(a) professor(a) consiga auxiliar o educando em todos os seus desafios e/ou barreiras de acessibilidade que se fazem presentes dentro do contexto escolar.

No âmbito escolar, o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado possui atribuições específicas perante os alunos com necessidades educacionais especiais, e, para esses alunos, o(a) educador(a) especial e/ou professor(a) do AEE é compreendido(a) como uma referência no que diz respeito à inclusão escolar e ao amparo destes alunos que são clientela da Educação Especial, bem como suporte para as famílias atípicas.

É importante ressaltar que o(a) professor(a) do AEE desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar, oferecendo suporte

individualizado e/ou em pequenos grupos aos alunos com necessidades educacionais especiais. O(A) profissional que trabalha na sala de recursos multifuncional é um agente de transformação na educação e, consequentemente, na sociedade, contribuindo para proporcionar um ambiente escolar mais inclusivo, acessível, consciente e acolhedor.

4.1 A importância da interlocução entre o(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) da sala regular de ensino

Uma das atribuições do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado é manter uma interlocução constante com os(as) professores(as) das salas regulares de ensino, para, assim, conseguir acompanhar o desenvolvimento, a socialização e suprir as necessidades dos educandos que são atendidos no contraturno escolar, prioritariamente realizado na sala de recursos multifuncional.

Essa interlocução entre os(as) professores(as) de ambas as salas é pré-requisito obrigatório para que se efetive a inclusão escolar dos alunos, que são público-alvo da Educação Especial. O contato e a interação dos profissionais da educação são fundamentais, a fim de criar estratégias de aprendizagens, adaptações de materiais em todas os componentes curriculares, além de proporcionar uma efetiva interação e socialização, por parte do educando.

De acordo com Bedaque (2014), esse trabalho colaborativo entre o(a) professor(a) do AEE e os professores da sala regular de ensino corrobora com a necessidade de acontecer uma

> [...] quebra de barreiras para um trabalho colaborativo é primordial e pode ajudar na quebra de estigma. A professora da sala regular, por vezes, não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente, marca da descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele (Bedaque, p. 161. 2014).

O ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que envolve a colaboração de diferentes professores para promover a inclusão e a participação de todos na sala regular; essa estratégia demanda uma entre os envolvidos. De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p. 40), a colaboração

“[...] são habilidades construídas ao longo do trabalho e sempre devem visar um objetivo único entre os profissionais [...]” de ambas as salas que é proporcionar a inclusão.

Neste sentido, a colaboração entre os professores da sala regular e o(a) professor(a) da sala de recursos multifuncional deve ser visto como uma estratégia de cooperação e de colaboração entre os diferentes setores. Bedaque (2011, p. 39) pontua que com esse trabalho é possível

> [...] vislumbrarmos discussões em diferentes áreas da educação, inclusive na da educação especial, apontando e refletindo-o como um recurso valioso para o desenvolvimento de ações prospectivas ao favorecimento do processo educativo inclusivo de todos os alunos com vistas ao desenvolvimento da autonomia, independência e aprendizagem, quer seja no espaço escolar, quer seja fora dele.

O(A) professor(a) do AEE deve orientar os(as) educadores(as) das salas regulares de ensino a respeito das características e das necessidades específicas dos alunos, auxiliando estes(as) profissionais na adaptação curricular quando esta se fizer necessária, dispondo recursos de acessibilidade e auxiliando em estratégias que promovam a inclusão escolar destes educandos com seus pares e demais membros da comunidade escolar.

Nesse sentido Alves e Guareschi (2011) ressaltam que no âmbito escolar, o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado necessita manter uma assídua interlocução com os(as) professores(as) das salas regulares de ensino para assegurar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial:

> Além de organizar o atendimento na sala de recursos multifuncionais, o professor deverá orientar os demais colegas do ensino regular que trabalham com os alunos que frequentam o AEE. Deverá, também, nortear e acompanhar os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno nos demais espaços escolares (Alves; Guareschi, 2011, p. 41).

Os(As) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado são integrantes essenciais no processo de inclusão dos alunos que fazem parte da Educação Especial, são eles que promovem a inclusão escolar destes educandos por meio de estratégias, adaptações e principalmente interlocuções com os(as) demais professores(as) membros da

comunidade escolar, com as famílias (responsáveis) e outros profissionais que acompanham fora da escola estes educandos reconhecidos como pessoa com deficiência - PCD.

Atualmente nas Escolas Estaduais do Governo do Rio Grande do Sul, o(a) profissional que atua no AEE é um(a) Educador(a) Especial ou um(a) especialista em Educação Especial e Inclusiva. A interlocução do(a) professor(a) do AEE e do(a) professor(a) da sala regular, ocorre por meio de diferentes estratégias como reuniões, planejamentos, adaptações curriculares e de materiais acessíveis para os alunos, essa parceria é fundamental e se faz necessária para que os alunos que são PCD realmente sejam incluídos nas escolas.

Para atender os alunos na sala de recursos multifuncional o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado, deve ampliar o seu conhecimento na área da Educação Especial e Inclusiva, ressaltando que:

> [...] essa formação deve contemplar conhecimento de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008b, p. 14).

Segundo Toledo & Martins (2009), é importante perceber que as mudanças, as interlocuções e as novas práticas de ensino são necessárias para a inclusão dos alunos que são público-alvo da Educação Especial. Esses educandos “[...] requerem professores com uma nova visão sobre essa população, um acolhimento que se paute em princípios éticos, igualitários e solidários”. Neste sentido, Badaque (2014, p. 66) ressalta que as condições particulares de cada escola e os

> [...] contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente.

Embora todas a escolas que participaram desta pesquisa, tenham a mesma mantenedora, todas possuem estruturas arquitetônicas diferentes,

número de alunos distintos, bem como o seu quadro de recursos humanos que é de acordo com a necessidade de cada instituição. Não há uma escola idêntica à outra, sendo visível que os(as) professores(as) que querem fazer a diferença na trajetória acadêmica de seus alunos.

Assim, compreende-se a amplitude do papel do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado, que visualiza seus alunos com suas habilidades e potencialidades a serem ampliadas/trabalhadas a cada atendimento, sendo atores sociais que se destacam pela sua força e determinação em superar diariamente as suas dificuldades.

Além de manter uma interlocução com os(as) professores(as) das salas regulares, o(a) profissional que atua no AEE necessita manter um contado com a família de seus educandos, bem como com seus médicos e terapeutas, que fazem parte da rotina desses alunos. Ressalta-se, também, que é a partir de uma “[...] avaliação da aprendizagem, da história familiar e escolar e da interlocução com outros profissionais [...] verificará aquilo que ele, aluno, já construiu em termos de aprendizado em todas essas esferas” (Alves; Guareschi, 2011, p. 41).

O(A) professor(a) que atua no Atendimento Educacional Especializado possui um papel de suma importância na inclusão dos alunos, que são clientela da Educação Especial; esse(a) educador(a) deve manter uma assídua interlocução com os(as) professores(as) de área que atuam na sala regular de ensino.

Isso se justifica pela necessidade de todos os(as) professores(as) conseguirem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que frequentam a sala de recursos multifuncional, como também trocar ideias com os(as) demais professores(as) e auxiliá-los(as) no processo de adaptação curricular, quando esta se fizer necessária.

Segundo Mantoan (2011, p. 150), as adaptações "[...] curriculares podem incluir a modificação do conteúdo programático, a simplificação das tarefas e a utilização de materiais didáticos alternativos para assegurar que todos os alunos possam alcançar os objetivos educacionais propostos."

Todas as adaptações, bem como a acessibilidade são imprescindíveis para os alunos com deficiências e, também para proporcionar a inclusão escolar, elas atendem às necessidades específicas de cada educando em

diferentes aspectos e asseguram a autonomia. Assim, é fundamental que cada aluno receba o suporte adequado para desenvolver-se plenamente.

Neste sentido, é importante destacar a relevância da interdisciplinaridade na educação, principalmente no que diz respeito ao processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, deste modo a

> [...] inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, requer um modelo diferente das propostas existentes. Essa proposta diferenciada parte dos conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas desses profissionais. Dos professores interagirem com seus colegas, formarem grupos de estudos nas escolas para discussão e compreensão dos problemas educacionais sob a luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade (Barba, 2003 *apud* Chesani et al., 2007).

Conforme a pedagoga brasileira Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade teve o seu início na Europa em meados da década de 1960. No Brasil, surgiu mais tarde e passou a ser reconhecida, a partir da Lei nº 5.692/1971. A contar desse momento, a interdisciplinaridade se faz vigente na educação brasileira e cada vez mais é colocada em pauta pelos estudiosos e profissionais da educação.

Segundo Fazenda (2013, p. 17), conceituar a interdisciplinaridade é uma atribuição bem complexa, assim o "[...] trabalho interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, ou seja, vivencia-se, constrói-se" de uma forma aberta e respeitosa, compartilhando informações e conhecimentos, sendo uma troca entre docentes e discentes que visa integrar conhecimentos, auxiliando no desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos que fazem parte do AEE.

Como fica visível, uma questão muito importante na Educação Especial é a interdisciplinaridade que envolve o trabalho em equipe entre os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado e os(as) professores(as) da sala regular das diferentes áreas do conhecimento, questão que também pode se estender aos terapeutas que auxiliam e estimulam o desenvolvimento dos educandos com deficiência, fora do contexto escolar.

O diálogo entre os diferentes profissionais que auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos com necessidades

especiais é fundamental para os discentes, pois permite uma abordagem integrada que assegura um suporte eficaz e de qualidade. Fazenda (2011, p. 22) ressalta que essa interdisciplinaridade “[...] favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas”.

A interdisciplinaridade consegue reunir diferentes disciplinas, proporcionando uma aprendizagem integrada, personalizada e significativa que consegue proporcionar resultados positivos para os educandos típicos e atípicos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a interdisciplinaridade

> [...] supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (Brasil, 2002, p. 88 - 89).

Devido a constante troca de saberes e vivencias dos(as) professores(as) a interdisciplinaridade é um movimento articulador que auxilia no processo de ensino - aprendizagem dos educandos. Para Fazenda (2008 p.162) “[...] a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender”.

Na Educação Especial a interdisciplinaridade é uma abordagem preciosa, que está presente diariamente na sala de recursos multifuncional, auxiliando o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado principalmente na elaboração de atividades adaptadas em conjunto com os professores de diferentes disciplinas.

Essa conexão entre distintas matérias, é uma estratégia que auxilia no desenvolvimento integral, na aprendizagem significativa, no processo de inclusão escolar e na valorização do protagonismo de cada estudante que é público-alvo da Educação Especial. Neste segmento Fazenda (2011, p. 22) diz que a interdisciplinaridade “[...] favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas”.

Assim essa abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento frequentemente é denominada como uma solução. De acordo com Fernandes, (2018), a interdisciplinaridade é uma estratégia que faz o uso da

> [...] interação de disciplinas aparentemente distintas, realizada de maneira complementar ou suplementar, como forma de possibilitar o desenvolvimento de um saber crítico-reflexivo, sendo este último o objetivo primordial desse novo sistema. Ademais, busca possibilitar um diálogo entre as disciplinas, relacionando-as entre si para uma compreensão diferenciada da realidade (Fernandes, 2018. p. 102).

Atualmente é notório que a interdisciplinaridade, está intrínseca no contexto da inclusão escolar, mas é de suma importância ter um sistema de ensino alinhado para receber os educandos com diferentes tipos de deficiência a fim de atender as suas necessidades específicas bem como as suas habilidades.

Todos os processos que permeiam uma cultura da educação inclusiva, é a soma de um comprometimento que necessita da colaboração de diferentes atores como por exemplo os(as) professores(as) da sala regular, os(as) professores(as) da sala de recursos multifuncional como também a gestão escolar.

A fim de que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham um bom desenvolvimento no âmbito escolar, faz-se necessária a interlocução do(a) professor(a) do AEE com os(as) demais professores(as) da instituição escolar, para que o aluno receba toda a adaptação, acolhimento, inclusão, organização e acessibilidade que é primordial para o seu desenvolvimento.

Esse capítulo abordou questões relevantes sobre o papel do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e sobre a necessidade da interlocução entre os(as) professores(as) da sala de recursos multifuncional e dos(as) professores(as) da sala regular.

Também é ressaltado a importância da interdisciplinaridade no âmbito da Educação Especial, como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem dos educandos que recebem amparo do Atendimento Educacional Especializado. A interdisciplinaridade facilita o trabalho colaborativo entre os professores, proporcionando uma educação

personalizada para os alunos que recebem o suporte do Atendimento Educacional Especializado.

Esses temas são fundamentais para promover o processo de inclusão, sendo que o(a) professor(a) do AEE atua como mediador deste método, esse profissional coopera, para que os alunos que são clientela da Educação Especial desenvolvam autonomia, distintas aprendizagens significativas, reforcem a socialização e desenvolvam as suas potencialidades.

O(A) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado possui um olhar diferenciado e, assim, consegue desenvolver atividades que valorizem e respeitam a diversidade, proporcionando uma escola mais inclusiva, que faça a diferença na vida dos educandos com deficiência.

5 CAPÍTULO V - A LINGUAGEM COMO MUDANÇA SOCIAL E CULTURAL

Neste capítulo, a exemplo do título, busca-se discutir a importância da linguagem, enquanto possibilidade de mudança tanto social, quanto cultural, questão significativa para o trabalho realizado no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, considerando que o aluno é o maior beneficiado.

A educação inclusiva segue a premissa da Conferência Mundial Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1994 e da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, a qual destaca que as escolas, têm a obrigação de "[...] acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...]" (Brasil, 1997, p. 17).

Além disso, o aluno com NEE tem o direito à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a qual determina que a educação deve ser ofertada preferencialmente em classes comuns ou suplementar e nas salas de recursos multifuncional - SRM, na escola onde estão matriculados, em outra instituição ou em algum centro de AEE, que é definido da seguinte maneira:

> [...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Entretanto, ao mesmo tempo em que se discute a integração do aluno, cobram-se ações mais eficazes para a formação de professores(as) que deverão atuar diretamente com o aluno com alguma necessidade especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/96) já contempla esse parecer no Art. 59:

> [...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

> especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...].

Com este aperfeiçoamento nos cursos de formação continuada, o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado pode descrever a situação do aluno e, assim, identificar suas necessidades específicas e utilizar os recursos disponíveis para o atendimento na sala de recursos multifuncional.

O(A) professor(a) que atua no AEE, é um profissional que utiliza muito a linguagem seja ela para a comunicação com seus alunos, que são público-alvo da Educação Especial, os familiares dos discentes, seja com os demais membros da comunidade escolar. Conforme Bakhtin (2006), a língua é constituída por um fenômeno social da interação verbal e, quanto a isso, no seu dizer:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 123).

A linguagem verbal ou não verbal é entendida como um fenômeno de interação social, sendo que, na Educação Especial, também se conta com comunicação alternativa e ampliada (CAA). Segundo Sartoretto (2010, p. 21), a "CAA possibilita a construção de novos canais de comunicação, através de valorização de todas as formas expressivas já existentes na pessoa com dificuldade de comunicação".

É por meio da comunicação que conseguimos obter informações, partilhar ideias, expor os sentimentos e realizar tarefas, assim como executar necessidades básicas da rotina diária. A interlocução é um processo complexo que permite a interação entre pessoas, por intermédio de diferentes maneiras.

A comunicação alternativa e ampliada é um recurso que auxilia as pessoas que possuem dificuldade na comunicação, sendo esta uma das áreas das Tecnologias Assistivas (TA). Nesta perspectiva, Radabaugh (1993) destaca que para "[...] as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis".

Segundo Bersch & Schirmer (2005), essas tecnologias impactam de modo significativo na vida das pessoas com deficiência, elas oferecem suporte para pessoas que não dispõem de:

> [...] fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Desta forma, o aluno com deficiência, ao fazer uso da linguagem, passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento (Bersch & Schirmer, 2005, p. 90 *apud* Burei et al., 2016).

A comunicação alternativa e ampliada está inserida no campo da Tecnologia Assistiva, sendo ela recursos, produtos e metodologias, que visam a autonomia e a inclusão das pessoas com deficiência. Segundo determina o inciso III da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de (2015), a TA corresponde a diferentes:

> III - [...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, Art. 3º inciso III).

A comunicação alternativa e ampliada é constituída por diferentes ferramentas e estratégias destinadas às pessoas que necessitam de auxílio na comunicação, seja na habilidade da fala, seja na escrita. Segundo Pelosi (2011, p.126), “os recursos são dispositivos utilizados para transmitir as mensagens e podem ser eletrônicos ou não eletrônicos [...]”.

Muitos destes recursos são adaptados e confeccionados pelos(as) professores(as), que atuam no Atendimento Educacional Especializado, a fim de possibilitar maior interação com o educando, tendo em vista o objetivo de proporcionar autonomia, ampliar a acessibilidade e estimular a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, fica evidente a importância da comunicação alternativa e ampliada, a qual possibilita que as pessoas com deficiência, expandam a sua capacidade de comunicação e interação na sociedade. Os recursos da CAA são apresentados, como de baixa tecnologia e de alta tecnologia, compreendidos como de baixo e alto custo.

Os recursos de baixa tecnologia são ferramentas que não possuem tecnologia, como os cartões de comunicação, pranchas de comunicação, colete de comunicação, gestos manuais, expressões, desenhos, dentre outros instrumentos que auxiliem na comunicação.

A seguir, ilustra-se, por meio das imagens 04, 05, 06 e 07 uma caixa com cartões de comunicação, prancha de comunicação, colete de comunicação e vocalizador. Registra-se que se recorreu a imagens de livros e da internet para essas ilustrações, porque, nas escolas constituintes do *corpus* da pesquisa, não havia, no momento da visita e aplicação do questionário, tais materiais disponíveis.

Imagem 04: Cartões de comunicação



Fonte: Sartoretto (2010)

Os recursos de baixa tecnologia são ferramentas simples de baixo custo e manutenção que proporcionam autonomia para educandos com diferentes necessidades educacionais especiais, esses materiais auxiliam significativamente na comunicação, sendo recursos relevantes para proporcionar a inclusão.

Imagem 05: prancha de comunicação



Fonte: Sartoretto (2010)

Imagem 06: colete de comunicação



Fonte: Sartoretto (2010)

Os cartões de comunicação, a prancha de comunicação e o colete são ferramentas que facilmente são elaboradas e que auxiliam na comunicação, dos educandos que não verbalizam as suas necessidades, proporcionando a autonomia para a pessoa com deficiência.

Os recursos de alta tecnologia são ferramentas eletrônicas que estão em constante evolução/aprimoramento. Conforme Bersch & Schirmer (2005, p. 90), alguns exemplos desses recursos são os “[...] vocalizadores (pranchas com produção de voz), o computador, e softwares específicos, garantindo

grande eficiência na função comunicativa" dos educandos que têm algum impedimento a curto ou longo prazo na sua comunicação.

Imagem 07: Vocalizador



Fonte:https://tecnologiaassistiva.civiam.com.br/produto/vocalizador-gotalk-20/

Os vocalizadores são recursos de comunicação alternativa, esses aparelhos conseguem emitir a voz humana, de acordo com Sartoretto (2010) "[...] quando a pessoa toca em uma figura ouve-se a mensagem a ser comunicada". Atualmente, existem diferentes modelos deste recurso "[...] eles diferem quanto a portabilidade, ao número de mensagens, à forma de acesso as mensagens [...]" ao design e pôr fim ao seu preço.

Assim, compreende-se que a linguagem seja ela verbal ou não verbal, ambas possuem uma ampla dimensão social, sendo concretizada por seus atores sociais, por meio das práticas sociais de um determinado contexto em que estão inseridos. De acordo com Bakhtin e Volochinov (2006 [1929], p. 115), qualquer "[...] palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui juntamente o produto da interação do locutor e do ouvinte".

Para os seres humanos, a palavra é compreendida como o produto da comunicação que produz um evento social, proporcionado pela interação entre os atores, que dialogam entre sim, com o propósito de romper barreiras, oportunizando, assim, uma mudança social.

Compreende-se que a linguagem é a base da nossa comunicação, por meio dela que conseguimos interagir e transmitir diferentes ideias, culturas,

sentimentos, valores dentre outros aspectos relacionados a interação social. A linguagem é um processo complexo que faz parte do desenvolvimento de todo o ser humano, esse processo em alguns casos ocorre de maneira diferente e adaptada dependendo de cada necessidade.

Os(As) professores(as) que trabalham com a clientela da Educação Especial, desempenham um papel fundamental, utilizando a linguagem como meio de promover mudanças, além de atuar com educandos com necessidades e perspectivas únicas. A linguagem consegue promover a inclusão, a autonomia bem como o empoderamento e a conscientização.

5.1 A função da linguagem no processo de inclusão social

A linguagem é compreendida, como a capacidade humana que torna as pessoas capazes de interagir, por meio de diferentes gêneros do discurso e/ou distintos tipos de enunciados. Nessa perspectiva, Fiorin (2008) evidencia que os gêneros do discurso estabelecem uma "[...] interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem".

Os gêneros da linguagem são muito ricos e, nesse sentido, Bakhtin (2000) fez uma distinção entre gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são a linguagem que é utilizada na rotina diária com familiares e outros indivíduos que fazem parte da vida diária do indivíduo. Já os gêneros secundários são inseridos em linguagens culturais, cientificas, entre outras linguagens mais complexas. Como destaca o teórico russo,

> a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2000, p. 279).

A diversidade dos gêneros do discurso tem uma riqueza infinita, assim a linguagem (verbal, não verbal e mista) é o maior meio de interação social entre diferentes culturas e mundos distintos, possibilitando uma conexão que proporciona uma ampla troca de saberes, principalmente com o(a) professor(a)

do AEE que atua com diversos desafios na sua rotina, com os alunos que apresentam algumas necessidades educacional especial.

O discurso é estudado pelo método denominado de Análise Crítica do Discurso - ACD, sendo essa uma perspectiva linguística que visa analisar as conexões do discurso com as práticas sociais. Em síntese Van Dijk (2008), destaca que a ACD é configurada como:

> [...] um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso do poder social, as dominações a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e última instância, opor-se à desigualdade social (Van Dijk, 2008, p.113).

Sendo assim, a Análise Crítica do Discurso é uma abordagem que se manifesta para resguardar as concepções que surgem com o intuito pensativo e cordial, a respeito do uso da linguagem. A ACD busca entender como o discurso é utilizado para resistir e desafiar as relações de poder.

Fairclough (2003, p.185) ressalta que a Análise Crítica do Discurso, investiga os problemas sociais, propondo incentivos para possíveis mudanças que ancoram diferentes assuntos, perante uma determinada realidade, para isso o autor evidencia que:

> [...] a ACD é uma forma de ciência social crítica que é concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito das formas particulares da vida social; destinada igualmente a fornecer recursos, com os quais as pessoas se valem para abordar e superar esses problemas.

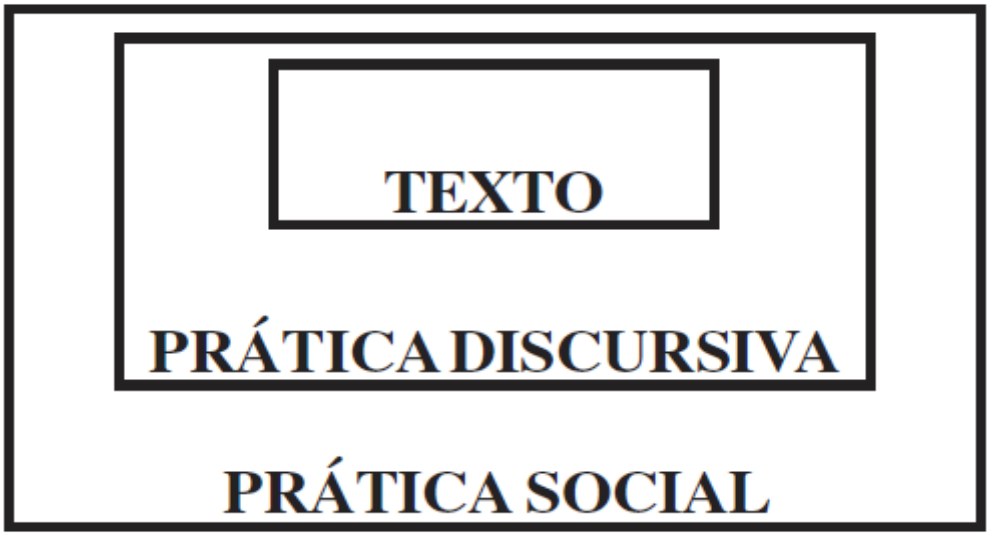
Em 1989 foi proposto o denominado modelo tridimensional da ACD, que posteriormente foi aperfeiçoado em 1992, esse modelo tridimensional foi elaborado por Norman Fairclough e apresenta as três dimensões do discurso, sendo elas: o texto, a prática discursiva e a prática social. Para Fairclough (2001) esse modelo ressalta a conexão entre:

> [...] o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios)

> no texto, e o processo interpretativo opera sobre ‘pistas’ no texto (Fairclough, 2001, p. 35 - 36).

A concepção tridimensional da Análise Crítica do Discurso destaca as três etapas do discurso, que possuem características distintas, mas que se unem para a materialização do principal objetivo que é promover o discurso como prática social. Abaixo, a imagem 08 mostra o Modelo tridimensional do discurso, proposto pelo professor de linguística Norman Fairclough.

Imagem 08: Modelo tridimensional do discurso, proposto por Fairclough



Fonte: Fairclough (2016)

O modelo tridimensional do discurso, proposto por Fairclough constitui-se de um instrumento que auxilia a análise do discurso em três dimensões que se integram entre si; essas dimensões são o texto, a prática discursiva e a prática social. Esse modelo de análise permite uma ampla percepção a respeito do discurso.

O texto é a menor dimensão da análise tridimensional e com o discurso, representa a exposição de ideias que são expressas por meio do vocabulário, da gramática, coesão e da própria estrutura textual e o seu conteúdo.

A prática discursiva envolve a elaboração e a compreensão acerca de um determinado texto. A prática social é a dimensão mais ampla deste modelo em que o discurso acontece, incluídas diferentes condições como ideológicas,

políticas, históricas, dentre outras que sugestionam a produção e a propagação do discurso.

As três dimensões do modelo tridimensional do discurso são inter-relacionadas e, segundo Fairclough (2001, p. 35 - 36), elas proporcionam uma conexão, como se vê na citação, a seguir:

> [...] entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto.

O modelo apresentado na imagem 08 destaca a correlação entre o texto, a prática discursiva e a prática social. Esse modelo serve para analisar o discurso de forma mais profunda, integrando as três dimensões e evidenciando que o discurso proporciona diferenciadas ações sociais relevantes que complementam e delineiam a sociedade.

A Análise Crítica do Discurso precisa ser interpretada, para isso o analista deve observar minunciosamente o texto. Neste sentido Batista (2018, p.131) ressalta que o texto como elemento de análise "[...] pressupõe que a construção do *corpus* (com dados coletados e/ou dados gerados) propiciará a análise de textos de determinados gêneros (ou mais) em um período sócio-histórico específico [...]" levando em consideração as práticas sociais.

Todas as interpretações são baseadas em algumas categorias analíticas, neste estudo são expostas de maneira sintética cinco categorias sendo elas: o gênero discursivo, a intertextualidade, o significado das palavras, a representação dos atores sociais e a interdiscursividade (Batista, 2018).

O gênero discursivo é evidenciado como a primeira fase de uma análise, esse encontra-se ligado as atividades dos atores em suas práticas sociais. Assim, o gênero discursivo segundo Batista (2018, p.132) são "[...] o modo pelo qual as pessoas participam ativamente no seio de uma prática específica".

Ao analisar diferentes tipos de discursos, observa-se a relação entre diversos textos, discursos e até mesmo escritas esse conceito fundamental para compreender os diferentes tipos de discurso é denominado de

intertextualidade que segundo Fairclough (2003) é compreendida como a “[...] presença de elementos de outros textos nele (e então, potencialmente, de outras vozes além da voz do[a] autor[a]), que podem estar relacionados de várias maneiras”.

È importante destacar que a intertextualidade possibilita uma análise crítica mais intensa dos textos e consequentemente dos discursos, que influenciam na compreensão do contexto de um texto por exemplo. Neste contexto Bakhtin (2003, p. 297) ressalta que cada “[...] enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

O significado das palavras refere-se a escolha lexical que diz respeito a seleção das palavras ou expressões linguísticas, utilizadas para transmitir uma mensagem. Para Fairclough (2001), a escolha lexical possui grande relevância nos estudos discursivos, tornando produtiva a análise de determinadas palavras socialmente destacadas.

A representação dos atores sociais é de extrema importância para o processo de análise do discurso, na intenção de que as pessoas interpretem corretamente as informações acerca dos papéis desses atores para localizá-los no texto.

A interdiscursividade é a representatividade de diferentes discursos, como destaca Fairclough (2003), é como uma “[...] mescla de discursos articulados com vistas a atender práticas institucionalizadas, associados a diferentes maneiras particulares de representar aspectos do mundo e de constituir identidades”.

Além disso, é importante considerar que a Análise Crítica do Discurso - ACD, direciona o estudo a um suporte teórico-metodológico que pode ser utilizado na pesquisa social científica, por meio das diversas formas de linguagens que o ser humano manifesta nas suas inúmeras práticas sociais vivenciadas.

ACD constitui-se em importante base teórica que contribui com a compreensão e análise da linguagem em um contexto social, como por exemplo o citado nesta pesquisa, constituído por professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado, portanto, em contato com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, as mais diversas.

Em termos de linha de tempo, na década de 1980, a ACD foi desenvolvida por Norman Fairclough e, segundo o teórico, a análise proporciona uma assimilação do papel social que a linguagem exerce na prática cultural de uma determinada sociedade. A citação, a seguir, explicita a dimensão teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso:

> Entendemos a ACD tanto quanto teoria quanto método: como um método de analisar práticas sociais com atenção especial aos seus momentos discursivos na junção de preocupações práticas e teóricas e esferas públicas apenas aludidas, em que meios de analisar 'operacionalisa' - torna prática - construções teóricas do discurso na (modernidade tardia) vida social, e as análises contribuem para o desenvolvimento e a elaboração dessas construções teóricas (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 16).

O discurso é efetivamente uma prática sociocultural com relevante poder de transformação social, sendo ele um imponente recurso que o(a) professor(a) do AEE dispõe para vislumbrar uma efetiva inclusão educacional e social dos discentes que fazem parte da Educação Especial das escolas da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS. Para Fairclough (1998), a ACD interpreta o discurso como um momento representativo de uma ligação entre:

> [...] a prática sociocultural e o texto é mediada pela prática discursiva. A forma como um texto é produzido e interpretado - ou seja, que práticas e convenções discursivas têm origem em que ordem (ou ordens) do discurso e como se articulam - dependem da natureza da prática sociocultural que o discurso integra (incluindo a sua relação com hegemonias já existentes); a natureza da prática discursiva da produção textual molda o texto, deixando 'vestígios' nas suas características superficiais; por fim, a natureza da prática discursiva da interpretação textual determina a forma como serão interpretados os laços superficiais de um texto (Fairclough 1998, p. 83 - 84).

O discurso é fundamental para se ter uma prática sociocultural com a participação de vários atores sociais que possibilitem uma transformação no contexto social em que estão inseridos. Para Van Dijk (2008, p. 19), o discurso "[...] controla mentes, e mentes controlam ação [...]" entre os interlocutores que percebem a linguagem como uma prática sociocultural. As informações transmitidas em um discurso devem possuir um resultado com sentido entre os sujeitos (locutor e interlocutor) participantes de uma situação que abrange a comunicação, no decorrer de um determinado contexto social.

Pedro (1997, p. 22) ressalta, que o intuito da ACD é de ampliar “[...] a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para emancipação”, ou seja, para realizar mudanças necessárias em um determinado contexto social.

Todos os falantes necessitam do discurso para promover diferentes interações e, consequentemente, novas práticas sociais. Para Fairclough (2001; 2003), o discurso

> [...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).

A Análise Crítica do Discurso é uma alternativa teórico-metodológica que contribui significativamente com pesquisas na área da educação. ACD demonstra como a linguagem serve para desmistificar discursos engessados e permitindo uma profunda compreensão de toda a prática que envolve o discurso.

Deste modo, a linguagem, seja verbal, não verbal e mista, é um mecanismo essencial no processo de inclusão escolar e social. A linguagem molda a sociedade e os sujeitos que estão inseridos nela e, no âmbito da Análise Crítica do Discurso, a linguagem é um componente fundamental para a análise das distintas estruturas sociais.

Nesta perspectiva Fairclough (2001) ressalta que a Análise Crítica do Discurso, compreende “[...] que a representação por meio da linguagem significa uma forma de práxis e não apenas um modo de refletir a realidade”. A linguagem é uma ferramenta essencial para a promoção de ações que conseguem moldar diferentes contextos sociais.

Conforme a ACD a linguagem é compreendida como um fenômeno social, não sendo apenas um meio de comunicação, mas também uma magnifica ferramenta que constrói, sustenta e representa relações e diferentes ideologias em distintos contextos, influenciando e sendo influenciada por vários atores sociais e consequentemente pela própria sociedade.

6 CAPÍTULO VI - A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) QUE ATUA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O(A) professor(a) que atua com os alunos que fazem parte da Educação Especial deve ter um olhar sensível e diferenciado bem como sua linguagem ao realizar uma abordagem ao educando e sua família, assim como na realização do Atendimento Educacional Especializado, para muitas famílias dos educandos com deficiência o único estímulo recebido é o realizado no AEE da escola.

Alguns alunos que fazem parte da sala de recursos multifuncional não possuem a linguagem verbal propriamente dita, por isso o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado deve utilizar recursos para facilitar a comunicação com esses educandos, ou seja, o(a) professor(a) deve utilizar uma comunicação alternativa que abrange alguns métodos utilizados para auxiliar o contato com estes educandos que possuem alguma necessidade específica.

Fischer (2020, p. 248) ressalta que uma “[...] informação só estará acessível se for fácil de entender. Informar de um jeito complicado praticamente equivale a não informar”. A utilização de uma linguagem simples, clara e objetiva é uma maneira de reduzir as barreiras da comunicação visando à inclusão.

A linguagem, seja ela verbal, não verbal, mista ou digital, é a ferramenta de comunicação e interação social, que proporciona uma agilidade na autonomia de cada indivíduo, independente do tipo de linguagem que é utilizada. É por meio dessa ferramenta que são abertas portas para a inclusão em diferentes contextos sociais.

Nas escolas, os(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado são pontes que ligam mundos distintos dos típicos e dos atípicos; esses(as) educadores(as) criam estratégias e materiais que proporcionam a autonomia e visam a inclusão dos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Essas estratégias e materiais a serem utilizados, bem como elaborados para cada educando que faz parte da clientela da Educação Especial, devem

ser discriminados em um documento denominado de Plano de Desenvolvimento Individual, que serve para auxiliar os(as) professores(as) no processo de ensino-aprendizagem de cada educando.

O(A) professor(a) do AEE deve elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI dos alunos que são público-alvo da Educação Especial, o qual deve ser confeccionado com a participação dos demais professores(as), dos pais ou responsáveis e também pela equipe da gestão escolar.

Segundo Poker (2013) o Plano de desenvolvimento Individual tem como objetivo as necessidades individuais de cada educando "[...] de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula e família como também do próprio aluno.

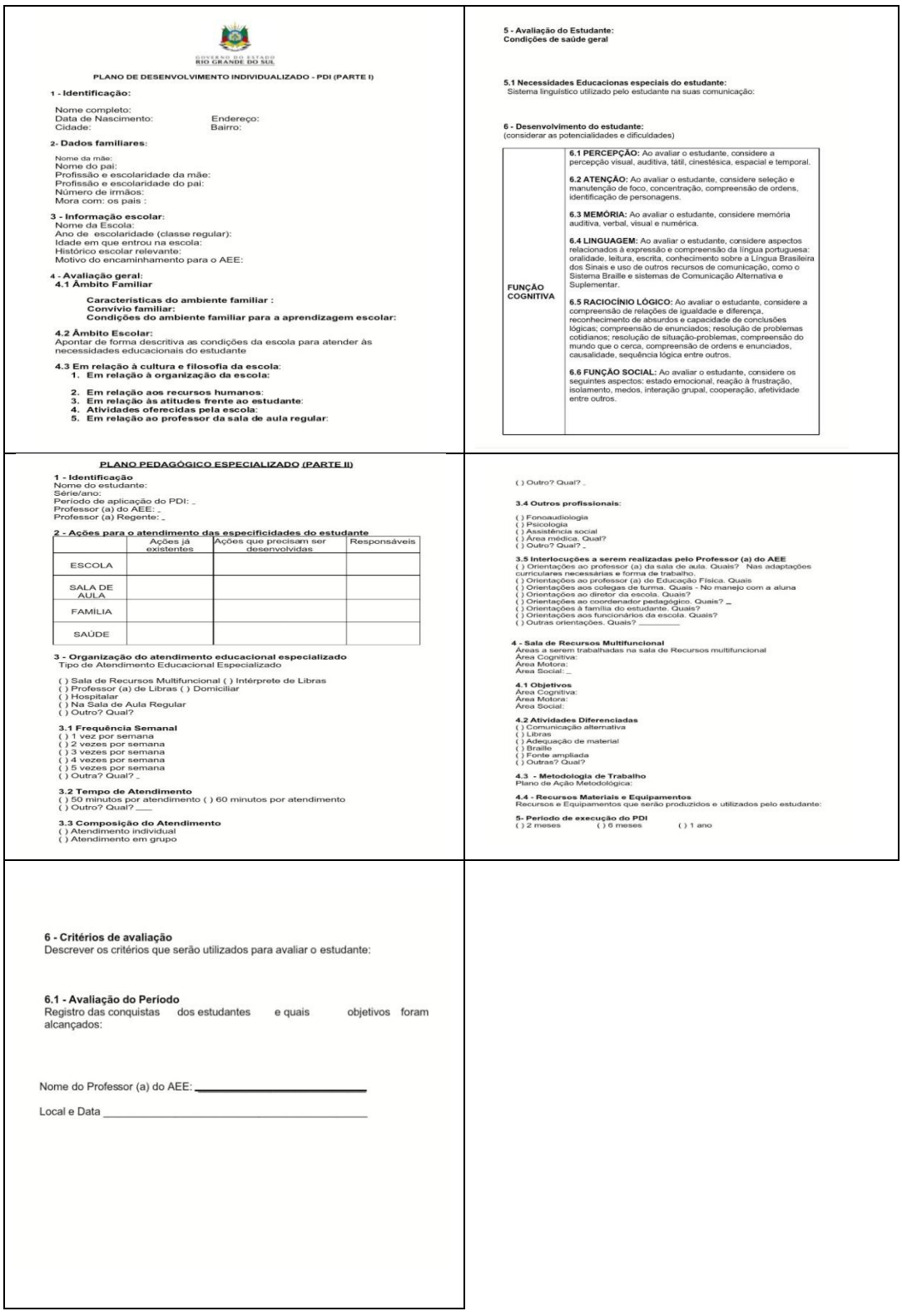
O PDI começa a ser trabalhado, a partir da coleta de dados e da avaliação prévia dos perfis dos discentes. De acordo com Poker (2013), o Plano de Desenvolvimento Individual é um documento que

> [...] constitui-se em um roteiro de avaliação e intervenção pedagógica para alunos que frequentam a SRM" o(a) professor (a) que atua no AEE precisa entender e averiguar quais são as "[...] especificidades e heterogeneidades de cada aluno conhecendo-o além da deficiência que apresenta, ou seja, analisando sua história de vida, sua família, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas habilidades, suas competências, suas dificuldades etc.

Após a realização do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado deverá alçar mão dos recursos de acessibilidade para facilitar o processo de comunicação, ou seja, fazer a inserção da comunicação alternativa nos seus atendimentos que possibilitem a compreensão, a comunicação e a realização de atividades pedagógicas.

No PDI também é descrito se o educando necessita de comunicação alternativa, que se constitui de estratégias e recursos que podem ser colocados em prática de diversas maneiras, por meio de gestos, sinais, fazendo a utilização de materiais adaptados que através de figuras indicam a necessidade (comer, ir ao banheiro, tomar água), dos educandos. A comunicação alternativa também conta com recursos de alta tecnologia, como por exemplo: aplicativos, acessibilidade em aparelhos eletrônicos e alguns softwares.

Imagem 09: Plano de Desenvolvimento Individual - PDI



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO - PDI (PARTE I)

1 - Identificação:

Nome completo:
Data de Nascimento: Endereço:
Cidade: Bairro:

2- Dados familiares:

Nome da mãe:
Nome do pai:
Profissão e escolaridade da mãe:
Profissão e escolaridade do pai:
Número de irmãos:
Mora com: os pais :

3 - Informação escolar:
Nome da Escola:
Ano de escolaridade (classe regular):
Idade em que entrou na escola:
Histórico escolar relevante:
Motivo do encaminhamento para o AEE:

4 - Avaliação geral:
4.1 Âmbito Familiar

Características do ambiente familiar :
Convivio familiar:
Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:

4.2 Âmbito Escolar:
Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do estudante

4.3 Em relação à cultura e filosofia da escola:
1. **Em relação à organização da escola:**
2. **Em relação aos recursos humanos:**
3. **Em relação às atitudes frente ao estudante:**
4. **Atividades oferecidas pela escola:**
5. **Em relação ao professor da sala de aula regular:**

5 - Avaliação do Estudante:
Condições de saúde geral

5.1 Necessidades Educacionas especiais do estudante:
Sistema linguístico utilizado pelo estudante na suas comunicação:

6 - Desenvolvimento do estudante:
(considerar as potencialidades e dificuldades)

FUNÇÃO COGNITIVA	**6.1 PERCEPÇÃO:** Ao avaliar o estudante, considere a percepção visual, auditiva, tátil, cinestésica, espacial e temporal. **6.2 ATENÇÃO:** Ao avaliar o estudante, considere seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. **6.3 MEMÓRIA:** Ao avaliar o estudante, considere memória auditiva, verbal, visual e numérica. **6.4 LINGUAGEM:** Ao avaliar o estudante, considere aspectos relacionados à expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira dos Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como o Sistema Braille e sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. **6.5 RACIOCÍNIO LÓGICO:** Ao avaliar o estudante, considere a compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situação-problemas, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e enunciados, causalidade, sequência lógica entre outros. **6.6 FUNÇÃO SOCIAL:** Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos, interação grupal, cooperação, afetividade entre outros.

PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (PARTE II)

1 - Identificação
Nome do estudante:
Série/ano:
Período de aplicação do PDI: _
Professor (a) do AEE: _
Professor (a) Regente: _

2 - Ações para o atendimento das especificidades do estudante

	Ações já existentes	Ações que precisam ser desenvolvidas	Responsáveis
ESCOLA			
SALA DE AULA			
FAMÍLIA			
SAÚDE			

3 - Organização do atendimento educacional especializado
Tipo de Atendimento Educacional Especializado

( ) Sala de Recursos Multifuncional ( ) Intérprete de Libras
( ) Professor (a) de Libras ( ) Domiciliar
( ) Hospitalar
( ) Na Sala de Aula Regular
( ) Outro? Qual?

3.1 Frequência Semanal
( ) 1 vez por semana
( ) 2 vezes por semana
( ) 3 vezes por semana
( ) 4 vezes por semana
( ) 5 vezes por semana
( ) Outra? Qual? _

3.2 Tempo de Atendimento
( ) 50 minutos por atendimento ( ) 60 minutos por atendimento
( ) Outro? Qual? ___

3.3 Composição do Atendimento
( ) Atendimento individual
( ) Atendimento em grupo

( ) Outro? Qual? _

3.4 Outros profissionais:

( ) Fonoaudiologia
( ) Psicologia
( ) Assistência social
( ) Área médica. Qual?
( ) Outro? Qual? _

3.5 Interlocuções a serem realizadas pelo Professor (a) do AEE
( ) Orientações ao professor (a) da sala de aula. Quais? Nas adaptações curriculares necessárias e forma de trabalho.
( ) Orientações ao professor (a) de Educação Física. Quais
( ) Orientações aos colegas de turma. Quais - No manejo com a aluna
( ) Orientações ao diretor da escola. Quais?
( ) Orientações ao coordenador pedagógico. Quais? _
( ) Orientações à família do estudante. Quais?
( ) Orientações aos funcionários da escola. Quais?
( ) Outras orientações. Quais? _____

4 - Sala de Recursos Multifuncional
Áreas a serem trabalhadas na sala de Recursos multifuncional
Área Cognitiva:
Área Motora:
Área Social: _

4.1 Objetivos
Área Cognitiva:
Área Motora:
Área Social:

4.2 Atividades Diferenciadas
( ) Comunicação alternativa
( ) Libras
( ) Adequação de material
( ) Braille
( ) Fonte ampliada
( ) Outras? Qual?

4.3 - Metodologia de Trabalho
Plano de Ação Metodológica:

4.4 - Recursos Materiais e Equipamentos
Recursos e Equipamentos que serão produzidos e utilizados pelo estudante:

5- Período de execução do PDI
( ) 2 meses ( ) 6 meses ( ) 1 ano

6 - Critérios de avaliação
Descrever os critérios que serão utilizados para avaliar o estudante:

6.1 - Avaliação do Período
Registro das conquistas dos estudantes e quais objetivos foram alcançados:

Nome do Professor (a) do AEE: _____

Local e Data _____

Fonte: https://pt.scribd.com/document/721528314/Pdi-Editavel-2024-1

O PDI é um recurso que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, esse documento é apresentado em duas partes, a parte I é composta pela identificação do aluno, identificação de seus responsáveis, trajetória acadêmica, uma avaliação geral que inclui o âmbito familiar e escolar. Uma avaliação geral do estudante, bem como a descrição da sua necessidade educacional especial, assim como o seu desenvolvimento e suas funções cognitivas.

A parte II do Plano de Desenvolvimento Individual evidencia os dados de identificação do educando, bem como as ações para o atendimento das especificidades de cada educando, como será a organização do AEE, as atividades diferenciadas como a utilização da comunicação alternativa, o período de execução do PDI e os critérios de avaliação necessários para cada aluno.

A comunicação alternativa é composta por diferentes ferramentas e estratégias, que auxiliam os educados com deficiência; para Sartoretto (2010), esses recursos alternativos de comunicação são utilizados, preferencialmente, com alunos que possuem alguns:

> [...] impedimentos na expressão oral utilizam as pranchas de comunicação para expressarem sua compreensão e interpretação daquilo que está sendo lido. Os recursos devem sempre mediar a ação que se realiza entre o aluno e o texto e possibilitar que o professor da classe comum interprete o processo de aquisição de conhecimentos que está sendo construído pelo aluno e planeje intervenções (Sartoretto 2010, p. 16).

A comunicação alternativa é uma ferramenta que contribui expressivamente para o trabalho do(a) professor(a) do AEE, sendo um instrumento que sustenta a aprendizagem e a comunicação dos alunos que necessitam pontualmente desse recurso para se comunicar e conhecer o mundo a sua volta.

A comunicação, refere-se à forma de como as informações são apresentadas e transmitidas. Conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Decreto nº 6.949/2009, no artigo 2°, a comunicação engloba:

> [...] as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formato aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (Brasil, 2009).

Assim, para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado deve utilizar uma linguagem clara e objetiva que facilite a realização das atividades propostas, bem como no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos que necessitam de um olhar e de estratégias diferenciadas.

Cada necessidade educacional específica demanda de uma intervenção e uma linguagem diferenciada, ainda não é relatado entre os profissionais da sala de recursos multifuncional a existência de atendimentos realizados no AEE que são iguais, todos são diferenciados e apropriados para o desenvolvimento individual de cada aluno, sendo que estes possuem diferentes diagnósticos, isto é, precisam de interversões, recursos e até mesmo que linguagem do(a) seu(sua) professor(a), seja adaptada a sua necessidade e ou realidade.

Nesse sentido a linguagem do(a) professor(a) que atua na sala de recursos multifuncional é evidenciada pela individualização de cada atendimento realizado neste ambiente. A individualização no AEE é uma característica da Educação Especial, onde o(a) professor(a) que atua neste setor desenvolve o seu trabalho baseado nas necessidades particulares de cada aluno que precisa deste atendimento como estímulo fundamental para o seu desenvolvimento.

Segundo Brasil (Inep, 2024) os dados coletados no último censo escolar o número de educandos que são público-alvo da Educação Especial está em crescente ampliação. Como é possível visualizar na imagem 10, que destaca as matrículas dos alunos com diferentes deficiências.

Imagem 10: Matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2023 - 2024



Fonte: Inep/Censo Escolar 2024

As diferentes deficiências apresentadas na imagem acima demonstram que a linguagem do(a) professor(a) do AEE varia de acordo com o seu atendimento, ou seja, qual a necessidade específica de seus educandos. Atualmente as salas de recursos multifuncionais estão recebendo um crescente número de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista - TEA, na maioria dos casos esses educandos possuem dificuldades na sua comunicação verbal, segundo a Lei nº. 12.764/2012, no seu artigo 1°, § 1º, define-se que o educando com TEA é caracterizado por:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

É importante ressaltar, que cada indivíduo integralmente único, independente do diagnóstico, todos requerem cuidado, afetividade, criatividade,

interesse e uma abordagem personalizada, onde seja utilizada uma linguagem acessível para conseguir trabalhar e/ou estimular as suas habilidades sociais (comunicação), cognitivas, motoras, emocionais e autonomia que o auxilie na sua vida diária.

Para compreender os diferentes tipos de linguagens utilizadas pelo(a) professor(a) do AEE, é essencial ter um olhar que capte melhor as individualidades de algumas deficiências. De acordo com o Decreto de nº 5.296/2004, artigo 5º, §1º, considera-se:

> a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
> c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
> d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;
> e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 2004).

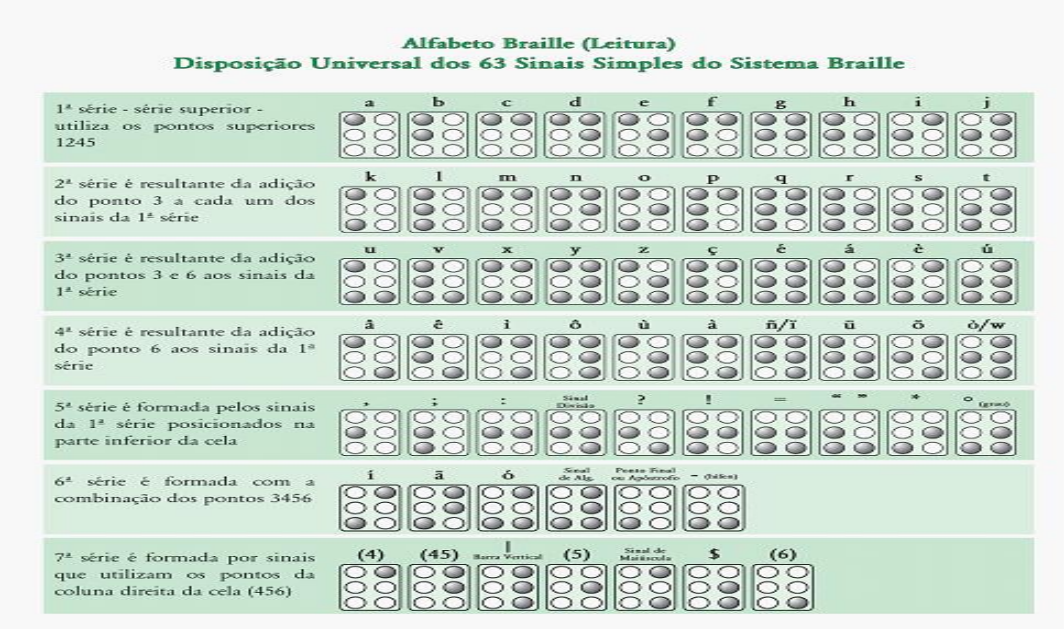
Devido a esta descrição, é inquestionável que a linguagem do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado deve ser acessível as necessidades educacionais especificas de cada educando e em diversas vezes adaptada para diferentes realidades como por exemplo alunos com deficiência visual que utilizam o sistema Braille[2] ou discente com deficiência auditiva que

[2] Segundo Ferreira (2015), o Sistema Braille: É o sistema de escrita e de leitura tátil utilizado por pessoas cegas, criado por Louis Braille. Trata-se do arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas com três pontos cada uma.

se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras)[3], diferentes práticas que proporcionam a comunicação e a autonomia de educandos com deficiência visual, deficiência auditiva e/ou surdos .

O Braille é um recurso de leitura e escrita tátil utilizado principalmente por pessoas cegas ou com baixa visão, esse método é composto por pontos em relevo que formam: números, letras e símbolos. A Libras é utilizada por pessoas surdas ou com deficiência auditiva por meio visual e gestual com sinais realizados com as mãos e expressões faciais reconhecida como uma língua repleta de expressões.

Imagem 11: Alfabeto em braille (na posição de leitura)



Fonte: Domingues (2010)

O Braille é uma ferramenta fundamental para pessoas com deficiência visual - DV (cegueira e baixa visão), permitindo que elas acessem a educação, a informação, assim como mundo de modo independente, promovendo a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência visual em diferentes contextos.

[3] Conforme Brasil (2012a), entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Imagem 12: Configuração das mãos



Fonte: Alvez (2010)

Na Libras as mãos assumem diferentes formas para realizar um determinado sinal, na imagem 12 está representado o alfabeto que envolvem 63 posições diferentes entre os dedos e a mão. A Libras tem suas normas e regras próprias é composta de uma organização dos movimentos gestuais e das diversas expressões por ela transmitida.

O método Braille e a Lingua Brasileira de Sinais são bons exemplos de linguagens importantes que permitem a comunicação, a socialização, o acesso a informação, em sequência ampliando a independência de pessoas com deficiência neste caso em expecífico a visual e a auditiva. De acordo com Mantoan (2006, p.14) todo o conhecimento adquirido pelos(as) professores(as) é “[...] matéria-prima da educação escolar [...]”.

O(A) professor(a) que atende no AEE, necessita adaptar a sua linguagem para assegurar que todos os alunos compreendam o(a) educador(a) e consigam se expressar, manifestando as suas necessidades, vontades e os próprios sentimentos, por isso se comunicam por meio de diferentes estratégias de intercomunicação não verbal com auxílio da comunicação alternativa que contribui na interlocução entre discentes e docentes, assim proporcionando a inclusão no âmbito escolar.

Toda a linguagem é um fenômeno social que tem como função a comunicação, a expressão, a representação e a influência. Para Marx e Engels (2002, p. 24 - 25) a linguagem é interpretada como a

> [...] consiencia real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo, e, exatamente, como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com outros homens. [...] A consciência, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens.

O(A) profissional que atende na sala de recursos multifuncinal, necessita utilizar uma linguagem respeitosa, inclusiva, acessível e positiva para auxiliar na promoção da autoestima e da aprendizagem significativa dos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Em uma escola inclusiva, essa comunicação não deverá ficar restrita somente a sala de recursos multifuncional ela precisa se expandir para todos os ambientes da escola, para que isso se efetive todos os membros da comunidade escolar devem se adaptar com as diferentes formas de apresentação e alternativas de linguagens inclusivas.

Nesta contribuição Mittler (2003, p. 192) destaca que a capacitação e a informação de todos os profissionais da educação e para os futuros professores e servidores do âmbito educacional é fundamental para o desenvolvimento de

> [...] uma prática efetiva, mas isso é tão importante quanto atingir os diretores e os profissionais em cargos de chefia nas escolas regulares, uma vez que sua liderança ativa e seu apoio são essenciais a implementação de mudanças e às reformas com base em uma abordagem de orientação inclusiva.

A prática inclusiva na Educação Especial é fundamental para assegurar que os alunos com deficiências, tenham acesso a práticas pedagógicas que os auxiliem na sua necessidade educacional especifica e consequentemente uma educação de qualidade. Essa prática inclusiva deveria fazer parte da formação de todos os servidores e professores para garantir uma educação inclusiva em todos os diferentes ambientes, das diversas instituições de ensino do nosso país.

Como é observado o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado, utiliza de forma criativa, inclusiva e acessível diferentes tipos de linguagens que estimulam a aprendizagem e a inclusão dos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Esses diferentes tipos linguagens podem ser citados em exemplos como: a Libras, o Braille, a Tecnologia Assistiva, a Comunicação Aumentativa e Alternativa, no enriquecimento curricular e na adaptação de diferentes recursos e materiais pedagógicos dentre outras ferramentas que podem ser utilizadas na sala de recursos multifuncional e nos demais espaços escolares.

Segundo Batista e Mantoan (2005, p. 26) é por meio da linguagem e da prática do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado que se garante a

> [...] inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim, tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador [...] permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular (Batista; Mantoan, 2005, p. 26).

Dentre os diferentes exemplos citados anteriormente é importante ressaltar que o trabalho do(a) professor(a) do AEE, dependerá exclusivamente da necessidade específica de cada aluno que é atendido na sala de recursos multifuncional, ressaltando assim a singularidade de todo educando atendido, ou seja, alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e/ou alunos com altas habilidades/superdotação.

Neste sentido Alves e Guareschi (2011, p. 42) destacam a importância de contar com um olhar diferenciado e de uma linguagem acessível que o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado, precisa dispor sobre o aluno

> [...] vendo-o como sujeito capaz de aprender e com singularidades é fundamental. Afinal, só poderemos investir na aprendizagem de um sujeito quando acreditamos nas suas potencialidades, desejando que essas aflorem e se tornem aliadas desse sujeito em busca por um

> estilo próprio para estar no mundo. Esse olhar possibilita ao aluno sair de um possível lugar de não saber para um lugar de sujeito em processo de aprendizagem, quanto na vida quanto na escola.

O(A) Educador(a) Especial e/ou o(a) professor(a) do AEE são denominados como a peça central do processo de inclusão, dentro de qualquer instituição de ensino. É o profissional que atua na sala de recursos multifuncional que planeja, cria estratégias com recursos e linguagens acessíveis, articula com os diferentes profissionais da educação e também coloca em prática atividades diferenciadas que auxiliam no desenvolvimento dos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Assim a linguagem é o meio autônomo de interação e/ou comunicação que possuímos, a prática do agir por meio da comunicação é primordial para progredirmos e para aprimorarmos o contexto em que estamos inseridos. Conforme Habermas (1987, p. 124) o conceito da ação comunicativa compreende:

> [...] à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extra verbais) estabeleçam uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com isso suas ações.

A linguagem está presente em todos os âmbitos da nossa sociedade, seja ela verbal, não verbal ou mista. Ela é compreendida como o principal meio de interação, apresentando uma ampla dimensão, no contexto da Educação Especial é concretizada por seus atores (professores e alunos) promovendo diferente formas de aprendizagens e interação que se transforma em uma prática social para promover uma mudança no contexto escolar no qual estão inseridos.

O(a) professor(a) que atua no Atendimento Educacional Especializado utiliza diferentes formas de linguagens, todas elas devem ser simples e acessíveis de maneira que facilite a comunicação dos alunos. Os diferentes tipos de linguagens utilizadas para interagir com os educandos que são público-alvo da Educação Especial, deve sempre acorrer por meio de uma linguagem respeitosa levando em consideração todas as singularidades de cada discente.

Neste capítulo, foram apresentados alguns dos diferentes tipos de linguagens utilizadas pelo(a) professor(a) que atua no AEE, para proporcionar uma efetiva acessibilidade e inclusão escolar dos alunos com NEE matriculados no ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS.

Dessa forma, compreende-se que a linguagem utilizada pelo(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado é um elemento de transformação que contribui para o processo de inclusão, de aprendizagem e acessibilidade dos educandos que possuem alguma deficiência.

7 CAPÍTULO VII - ANÁLISE DE DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta análise refere-se à interpretação dos dados coletados por meio de um roteiro de questionário semiestruturado, como instrumento metodológico utilizado na presente Tese de Doutorado, constituído de trinta e sete questões, sendo dez fechadas e vinte e sete abertas. Participam do *corpus* da pesquisa dez professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado de sete escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS, foram analisados os dados relativos aos dez questionários aplicados (Apêndice B), utilizados como instrumentos de pesquisa.

Nas escolas com maior carga horária dos(as) professores(as) do AEE que totalizavam 60 e 80 horas semanais, foram aplicados dois questionários. Uma escola possuía 80 horas de professores(as) do AEE e duas escolas tinham em seu quadro de recursos humanos 60 horas de professores(as) que trabalhavam na sala de recursos multifuncional. As outras quatro escolas constituintes do *corpus* da pesquisa a carga horária total destinada aos professores da Educação Especial que atuavam no Atendimento Educacional Especializado, perfazia um total 40 horas semanais.

A questão norteadora da investigação centra-se em: Como é realizada a inserção dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, no ensino médio da rede estadual da cidade de Santa Maria - RS?

Em relação à prática pedagógica, de que forma se explicita a linguagem do(a) professor(a) do AEE das escolas estaduais no contexto pesquisado, mediante os relatos dos atendimentos aos alunos do ensino médio?

Para isso, o objetivo geral da pesquisa é analisar se a implementação da inclusão está sendo colocada em prática nas escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS, por meio da explicitação da linguagem dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para a melhoria da interlocução entre professores(as) das salas regulares e professores(as) do AEE.

Primeiramente, é necessário esclarecer que na proposta da pesquisa estão incluídos todos(as) os(as) professores(as) do AEE do ensino médio da cidade de Santa Maria - RS, razão pela qual esta pesquisadora se referiu, até o presente momento, a ambos os sexos, entretanto, no momento da aplicação do questionário, como instrumento de coleta de dados, verificou-se que somente mulheres atuam na referida área, nas dez escolas que participaram do *corpus* da investigação.

No levantamento de dados gerais dos(as) participantes da pesquisa (**nas questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9),** somente após a aplicação de todos os questionários foi possível averiguar que todas as participantes do *corpus* da pesquisa eram do sexo feminino, foi uma opção da pesquisadora se referir ao professor(a) do AEE sem como o(a), pois não sabíamos quantos professores seriam homens ou mulheres.

Quanto à formação profissional todas as professoras possuem Licenciatura em Educação Especial, e quatro também possuem o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Com relação ao ano de conclusão da graduação, varia de 1993 a 2014; ao tempo de magistério, de 10 a 32 anos; ao tempo de atuação na escola de 1 ano e meio a 25 anos. No que diz respeito à qualificação profissional, nove das participantes informaram que possuem pós-graduação apenas uma não possui.

Sendo que duas possuem Curso de Especialização **C** e **D**, respectivamente, em Educação Especial e Inclusiva, e Atendimento Educacional Especializado; uma professora **F** possui o curso de especialização em Educação Especial e Psicopedagogia; uma participante **G** possui curso de especialização em AEE, Libras e Psicopedagogia.

A **participante H** possui curso de especialização em AEE, Gestão Educacional e Psicopedagogia (em andamento), duas participantes possuem Curso de Mestrado **A** e **E**, respectivamente, em Educação Especial, e em Gestão Educacional; e a **participante B** possui Curso de Doutorado em Educação. A **participante I** não possui pós-graduação. A **participante J** relatou que possui especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão e Orientação Escolar.

De acordo com Brasil (2008), a professora que atua no Atendimento Educacional Especializado, necessita de uma formação específica na área da

Educação Especial e um conhecimento adicional em gestão escolar, a fim de aperfeiçoar as estratégias de práticas inclusivas.

Como também aprimorar e atualizar os seus conhecimentos acerca das ferramentas, dispositivos ou equipamentos de auxiliam na acessibilidade e na inclusão escolar e social dos alunos que são clientela da Educação Especial.

A **questão 8** pergunta quantos(as) professores(as) do AEE tem na sua escola e, as respostas das participantes foram as seguintes: a **participante A**: duas professoras (40 e 20 horas); **B**, cinco professoras (40 horas apenas a participante totalizando 80 horas); **C**, uma professora, somente eu (40 horas); **D** três professoras (20, 20 e 20 horas); **E**, três professoras (20, 20 e 20 horas), **F,** cinco professoras (20 horas apenas a participante totalizando 80 horas); **G,** duas professoras (20 e 20 horas); **H,** duas professoras (20 e 20 horas); **I**, duas professoras (20 e 20 horas); **J**, duas professoras (20 e 40 horas).

Ao se perguntar sobre o tempo de atuação com alunos do ensino médio, as respostas variaram de 1 ano e meio a 25 anos.

A fim de trazer os dados coletados, junto às participantes da pesquisa e apresentar a análise realizada, resgata-se os objetivos específicos, articulando às questões propostas no questionário aplicado, as quais se vinculam ao referido objetivo. As respostas dos questionários das participantes serão apresentadas de forma descritiva com todo conteúdo na sua integra.

Objetivo específico 1: Reconhecer a existência do processo de inclusão escolar efetiva conforme a prática pedagógica que é ofertada nas escolas de ensino médio da rede estadual da cidade de Santa Maria - RS.

Questões vinculadas ao objetivo: 10, 11, 14,15, 16.

A **questão 10** destaca quantos alunos do ensino médio são público-alvo da Educação Especial, em cada escola: a **participante A** ressaltou que a escola possui "*30 alunos com laudos, mas temos muitos sem laudo e outros em avaliação médica",* a **participante B** destaca que na escola onde atua há "*14 alunos*", as **participantes C, D e E** salientam que os alunos do ensino médio que são público-alvo da Educação Especial são sete em cada escola.

A **participante F** destacou que ela atende "5 alunos do ensino médio". A **participante G** descreve que são "*oito*". A **participante H** relatou que *"são*

23 com laudo fechado, 6 em investigação". A **participante I** descreve que são *"03 alunos".* A **participante J** escreveu que a escola possui "*30 alunos com laudos".*

Na **questão 11** é questionado se todos esses alunos estão alfabetizados, a **participante A** ressalta que na escola há "*quatro alunos que estão em processo de alfabetização*", a **participante B** destaca que dos 14 alunos *"onze*" estão alfabetizados, as **participantes C e D** responderam que *"não todos*", a **participante E** destacou que *"seis sim e um não",* a **participante F** destacou que "na maioria"*,* a **participante G** descreve que "sim", a **participante H** escreveu que "*20 são alfabetizados, 3 não*", a **participante I** relatou que "*um deles é alfabetizado"* os outros dois não, a **participante J** descreve que na escola há "*quatro alunos que estão em processo de alfabetização*"

A **questão 14**, pede um registro de sua experiência como professora do AEE, a partir da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio, na rede estadual. Essa pergunta trouxe diferentes pontos de vista acerca da experiência como educadora especial.

A **participante A** ressalta que na sua ***"****experiência como professora do AEE, posso dizer que o papel do educador especial dentro de uma escola é essencial, principalmente quando falamos em promoção da inclusão, ou seja, uma cultura inclusiva, conseguimos levantar a bandeira da inclusão dentro do ambiente escolar com toda a nossa comunidade e isso nos faz refletir sobre a importância da diversidade. Todos os anos tem algum caso que marca a nossa vida mas vou relatar apenas um caso o do aluno "E" que chegou no colégio onde trabalho no ano de 2023 para cursar o 1º ano do E.M, o aluno tinha Deficiência Visual ele não conhecia o método Braille, então começamos o refinamento tátil e aos poucos iniciamos a inserção do Braille na sua rotina escolar fizemos um projeto com o professor de robótica que fazia a impressão dos materiais na impressora 3D que o colégio possuía foi uma experiência incrível todos os alunos estavam tendo acesso aos materiais e a família do educando também foi maravilhoso me emociono só de lembrar da alegria do "E" e de todos os envolvidos neste projeto que movimentou o colégio e ficou marcado na minha memória".*

A **participante B** destaca que sua experiência como professora do AEE **“**iniciou em maio de 2024, e estou realizada profissionalmente, pois é gratificante o trabalho”. A **participante C** evidenciou o caso de **“**um aluno não alfabetizado do 1º ano do E.M que se formou alfabetizado”.

A **participante D** relata que “*o caminho da inclusão está sempre em constante evolução, já temos um grupo de professores mais preparados e outros mais no início do processo. Neste sentido, o PIBID vem auxiliando várias demandas pontuais no processo de inclusão”.*

Segundo Faircloug (2008), os discursos se aproximam, independente da experiência vivenciada individualmente pelo participante, mas a maioria ressalta a construção de práticas sociais em diferentes períodos e contextos.

A participante E ressalta que para ela “*a inclusão dos alunos do E.M é muito desafiadora. Principalmente quando o aluno não está alfabetizado pois os professores se dizem (alguns) não estão preparados e alegam não serem alfabetizados. É uma construção diária”.*

A participante F evidenciou que seus atendimentos com alunos do ensino médio *“é muito ressente. Mas percebo o interessedos professores em buscar auxílio e informações”.*

A **participante G** descreve que “*cada ano a escola tem recebido mais alunos que são público da Educação Especial no E. M. Os desafios diários são com que os demais alunos compreendam esse aluno e suas especificidades, que saibam identificar suas atitudes sem julgá-lo”.*

A **participante H** relatou que “*a vivência é complexa, há pouca estrutura, poucas oportunidades de formação continuada aos professores regulares, mas há bastante busca, curiosidade e vontade de evoluir na inclusão”.*

A **participante I** destacou que sua *“experiência está sendo muito enriquecedora, pois aprendo com cada aluno, pois cada um é único. Sempre procurei proporcionar o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade”.*

A **participante J** descreveu que *“o AEE é essencial para coibir as práticas que tirem a visibilidade dos estudantes com deficiências. Nossos estudantes precisam de um mediador, para apoiar professores e a relação entre a turma”.*

Neste sentido Mrech (1999), destaca que a educação inclusiva é compreendida como uma maneira contemporânea e distinta de aprender a viver com as diferenças sem a presença de qualquer tipo de preconceito nos mais diversos contextos sociais.

A educação inclusiva é um modelo de ensino que visa atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes que precisam deste suporte, a fim de proporcionar uma educação acessível para todos os educandos.

A **questão 15**, perguntava se todos os alunos atendidos no AEE possuíam laudo médico que comprovassem que os mesmos fazem parte do público-alvo da Educação Especial? Nesta questão, oito **participantes A, B, C, D, E, F, G e J** relataram que sim**.** A **participante D** descreveu que "*no meu caso sim, acredito que com as outras colegas, alguns alunos estão em avaliação",* a **participante E** destaca que *"sim, mas existem os que estão em avaliação. Estes não são incluídos no ISE*", a **participante F** relata que "*sim",* a **participante G** descreve que *"sim*".

A **participante H** ressalta que *"não, alguns são encaminhados, mas o tempo de espera aos serviços de saúde pode ser superior ao ensino médio (neurologista por expemplo). Para avaliações neuropsicológicas há uma demanda financeira, muitos não conseguem pagar e o Estado não oportuniza".*

A **participante I** relatou que *"sim, o laudo médico é uma exigência para ser atendido no AEE".*

Refletir sobre a importância do laudo médico é muito necessário, ter esse documento é impactante e desafiador para qualquer família e também para as escolas. Ao mesmo tempo que expõe uma necessidade específica, auxilia no suporte adequado, no tratamento e na qualidade de vida do sujeito que tem um determinado diagnóstico.

Brasil (2014) ressalta, que o laudo médico não é um documento de cunho obrigatório, mas conduz o suporte adequado que será oferecido ao educando que receberá atendimento do AEE e passará a fazer parte da relação de alunos com necessidades educacionais especiais anexada ao censo escolar.

Na **questão 16,** é questionado qual o sexo destes educandos e qual o diagnóstico de cada um deles, a **participante A** descreve "*1 Def. Auditiva (F), 7*

TEA (M), 4 TEA (F), 5 Baixa Visão (M), 3 Baixa Visão (F), 1 Def. física (M), 1 Síndrome de Donw (M), 4 Def. Intelectual (M), 3 Def. Intelectual (F)" a **participante B** menciona que a descrição dos alunos é *"2 TEA (F), 3 TEA (M), 1 Def. Intelectual (F), 1 Def. Intelectual (M), 1 Baixa Visão (M), 1 Altas Habilidades (F)*". A **participante C** relata "*1 Def. Multipla (F), 6 Def. Intelectual (F), 2 Def. Intelectual (M), 9 TEA (M), 1 Altas Habilidades (M), 1 Def. Física (M)", a **participante D** responde* "*1 Def. Multipla (F), 6 Def. Intelectual (F), 2 Def. Intelectual (M), 9 TEA(M), 1 Altas Habilidades(F), 1 Def. Física (M)" a **participante E** destaca* "3 Def. Intelectual (F), 3 Def. Intelectual (M), 1 Baixa Visão (F)".

A **participande F** ressalta *"3 Altas Habilidades (F), 1 Def. Intelectual (F) e 1 TEA (M)",* a **participante G** destaca que são "1 TEA (M), 1 TEA (F), 2 *Def. Intelectual (M) e 3 Def. Intelectual (F)"*, A **participante H** relata que são "*8 TEA (M), 4 TEA (F), 4 Def. Intelectual (M), 1 Def. Intelectual (F), 2 Def. Visual (cegueira) (F) (uma em investigação para TEA), 1 Visão monocular (F), 2 Baixa Visão (F)",* A **participante I** respondeu que são *"1 TEA (M), 1 Paralisia Cerebral + Hidrocefalia + TEA (F), 1 Síndrome de Donw (M)",* A **participante J** relata que possui "*1 Def. Auditiva (F), 7 TEA (M), 4 TEA (F), 5 Baixa Visão (M), 3 Baixa Visão (F), 1 Def. física (M), 1 Síndrome de Donw (M), 4 Def. Intelectual (M), 3 Def. Intelectual (F)"*

Nesta questão, foram pontuados somente os alunos que estão matriculados e possuem laudo médico, já inseridos no censo escolar. Na interpretação dos dados, foi averiguado que o Transtorno do Espectro Autista - TEA é destacado em cinquenta e dois alunos, sendo trinta e seis meninos e dezesseis meninas.

Na sequência, é evidenciada a deficiência Intelectual - DI em trinta e oito alunos, sendo quatorze meninos e vinte e quatro meninas. Com baixa visão - BV são vinte e dois alunos, sendo onze meninos e onze meninas. Alunos com deficiência física são apenas dois meninos e altas habilidades apenas cinco alunos, sendo um menino e quatro meninas.

Aluno com Síndrome de Donw apenas dois meninos, com deficiência auditiva apenas duas meninas e com deficiência múltipla, três meninas. Todos esses educandos possuem laudo médico que ateste a deficiência de específica cada aluno.

Das sete escolas constituintes do *corpus* da pesquisa, totalizam cento e vinte alunos que são público-alvo da Educação Especial. Destes cento e vinte alunos cinquenta e dois (43,3%) possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, trinta e dois (26,6%) são diagnosticados com Deficiência Intelectual, vinte e dois (18,3%) possuem Deficiência Visual, cinco (4,1%) tem laudo de Altas habilidades, três (2,5%) apresentam comprovação de deficiência Múltipla, dois (1,6%) possuem Deficiência física, dois (1,6%) possuem Síndrome de Donw, dois (1,6%) tem Deficiência Auditiva.

Brasil (2009) ressalta que os alunos que são público-alvo da Educação Especial, possuem diferentes especificidades que são descritas como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para uma melhor compreensão desta seleta clientela.

Segundo relatos das profissionais que atuam no AEE e de dados levantados por Brasil (Inep, 2024), a cada ano que passa, percebe-se um significativo aumento (41,6%) de alunos com diagnósticos que passam a ser público da Educação Especial matriculados em classes comuns.

Objetivo específico 2: Constatar de que forma se dá a interlocução entre as professoras do AEE e os(as) professores(as) da sala regular das diferentes disciplinas, assim como a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento;

Questões vinculadas ao objetivo: 12, 13, 26, 27, 28, 29 e 35.

Em relação à **questão 12**, que questionava se havia interlocução da professora do AEE com o(a) professor(a) da sala regular das diferentes áreas e, em caso afirmativo, com que frequência é realizada esta interlocução, todas as participantes da pesquisa informaram que há interlocução.

Alves e Guaresch (2011) destacam que faz parte da atribuição das professoras do Atendimento Educacional Especializado, manter uma interlocução com os(as) professores(as) da sala regular de ensino, para nortear o trabalho específico com cada aluno que faz parte da clientela da Educação Especial.

Assim, a **questão 13**, que propunha uma continuidade do questionamento, mostrou que essa interlocução acontece frequentemente, de acordo com a necessidade da situação.

Quanto a isso a **participante A** destacou que *"Com alguns professores essa interlocução é realizada quase que diariamente. Temos disponibilidade de educadora especial todos os dias da semana no colégio".*

Já a **participante B** citou que ocorre *"Semanalmente"*, enquanto a **participante C** informou que *"Sempre que necessário"*, a **participante D** relatou que *"Semanalmente, em dois turnos"* e a **participante E** afirmou que *"Em reuniões pedagógicas (quinzenal) e no grupo do AEE da escola no Whatts"*.

A **participante E** escreveu que a frequência da interlocução ocorre "*semanalmente*", a **participante F** descreve que *"semanalmente", a* **participante G** ressalta que sempre está "*disponível para trocas, procuro me fazer presente em sala de professores e reuniões semanais".*

A **participante H** relatou "*sempre que a coordenação pedagógica entende ser necessário ou em reuniões planejadas no calendário letivo".* A **participante I** escreveu que *"em reuniões mensais, conselho de classe e sempre que necessário a qualquer momento há trocas".*

A **participante J** destaca que *"alguns professores (inclusivos) essa interlocução é realizada quase que diariamente devido a carga horária de educadores especiais ser ampla".*

Nesse sentido, conforme destacam Toledo e Martins (2009), as interlocuções são relevantes para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, por isso requerem professores com uma nova visão sobre essa população, para que seja melhor atendida.

A **questão 26** questionava: Na sua escola, os alunos do ensino médio recebem conteúdos/materiais adaptados na sala regular?

Nesta questão, seis **participantes** da pesquisa **B, C, E, F, I e J** disseram que sim e duas participantes **A** e **D** marcaram as opções sim e não, sendo que **A** ressaltou que "*(a maioria dos professores realizam a adaptação de materiais e a* **participante G** descreveu que "as vezes". A **participante H** escreveu que *"em parte",* a **participante I** marcou a opção o(a) professor(a) da sala regular.

Essa dificuldade pode surgir por falta de conhecimento e ausência da prática nesta incumbência, tanto no conhecimento acerca do aluno, quanto na elaboração do próprio material. Para Mantoan (2011, p.150), os diferentes tipos de adaptações podem incluir a alteração do conteúdo programático ou ao simples fato de simplificar "[...] tarefas e a utilização de materiais didáticos alternativos para assegurar que todos os alunos possam alcançar os objetivos educacionais propostos."

A **questão 27** questionava, quem adapta esses materiais: As participantes **A, B, C, D, E, F, G, H e J** marcaram que ambos os(as) profissionais realizam a adaptação de materiais. A **participante I** destacou que quem realiza esta adaptação é o professor da sala regular.

A adaptação de materiais refere-se ao processo de ajustar um determinado material ou o conteúdo para atender as necessidades educacionais específicas de cada educando com deficiência. Essa adaptação requer a troca entre os professores da sala regular e a professora da sala de recursos, para encontrar a melhor estratégia para cada educando. Neste sentido Fazenda (2011, p. 22) destaca que a interdisciplinaridade proporciona diferentes formas de proporcionar novas e significativas aprendizagens no contexto escolar.

A **questão 28** perguntava se os alunos do AEE frequentam a sala de recursos no contraturno escolar? As participantes **A e J** destacaram que "*a maioria deles*". As participantes **B, C, D, E, F, G, H e I** relataram que "*sim*"

A sala de recursos multifuncional é o lugar onde concretiza-se o AEE, esse ambiente é estruturado para dar suporte as diferentes deficiências dos alunos que são clientela da Educação Especial. Como destaca Brasil (2008, p. 16) o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado preferencialmente no turno inverso ao da sala regular de ensino.

Na sequência a **questão 29** questionava se todos os alunos que frequentam a sala de recursos estão incluídos na sala regular de ensino? A **participante A** descreve que "*não, temos alguns casos de alunos (2) que estão afastados devido ao amparo do laudo médico".* As **participantes B, C, E, F, G, H, I**. A **participante D** descreve que *"sim, mesmo que em alguns casos, por menos tempo, acordado com as famílias"*. A **participante J** destaca que *"não*

temos alguns alunos que não frequentam a sala regular de ensino e são amparados por laudo médico".

A **questão 35** perguntava: Como você percebe a recepção do trabalho realizado como professora do AEE por parte de seus colegas professores(as)?

A **participante A** ressaltou que *"alguns colegas de área são muito parceiros adaptam materiais e vibram com a evolução dos alunos. Outros colegas "não lembram" que tem alunos que necessitam de um olhar diferenciado".* A **participante B** destacou que *"na escola sou bem recebida pelos colegas, onde sempre estão abertos ao diálogo".* A **participante C** escreveu que *"a recepção é muito boa, buscam apoio sempre que necessário".* A **participante D** pontua que *"de modo geral temos um grupo de trabalho que pega junto. Infelizmente, por falta de espaço diante das burocracias, não conseguimos focar mais nestas demandas".*

A **participante E** escreveu que "*como sou a única educadora especial da escola e já estou alguns anos nesta função, todos ou a maioria dos colegas respeitam e sempre buscam recursos e estratégias junto a mim. Claro que tem os as exceções".* A **participante F** ressaltou que é "*muito bem aceita".*

A **participante G** descreveu que *"parecem ter dificuldade em compreender as vezes, mas sempre procuro dizer que a educação especial vai muito além do AEE, pois é necessário se inserir no espaço escolar, mesmo que* não *tenhamos oportunidades*". A **participante H** destacou que *"muitas vezes difícil, maioria busca compreender os alunos, porém há vários colegas bastante resistentes que dificultam o processo de inclusão".* A **participante I** ressaltou que "os professores são bem receptivos, na medida do possível oferecendo apoio para que o trabalho ocorra de forma colaborativa". A **participante J** relatou que é "boa".

A função que a professora do AEE desempenha dentro de uma instituição de ensino é de suma importância, é por meio deste profissional que a inclusão escolar começa a ser vislumbrada e colocada em prática. Nesse sentido, destaca-se que a maioria das respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa ressalta que o trabalho da professora do AEE é bem recebido pelos demais professores.

Neste sentido Barba (2003 *apud* Chesani et al., 2007), destaca que a inclusão requer um modelo de educação diferente que abarque diferentes

práticas e vivências de todos os profissionais, portanto, os docentes devem interagir com todos da comunidade escolar, para conseguirem compreender e resolver diferentes demandas.

Todo o discurso é estudado pela Análise Crítica do Discurso, sendo essa uma perspectiva linguística que visa analisar as conexões do discurso com as diferentes práticas sociais. Assim Van Dijk (2008), destaca que a ACD é uma investigação analítica discursiva que busca compreender como o discurso é utilizado para exercer poder e influenciar as pessoas.

Objetivo específico 3: Verificar como o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado explicita em seu discurso o trabalho de inclusão escolar desejado e ou realizado.

Questões vinculadas ao objetivo: 17, 18, 19, 20,21, 22,23, 24, 25

A **questão 17** questiona se cada aluno possui o seu Plano de Desenvolvimento Individual - PDI. Nove **participantes A, B, C, D, E, F, H, I e J** responderam que sim. A **participante G** ressaltou que está "*no processo de montá-lo*". A **participante H** destacou que todos os alunos *"que são público-alvo do AEE no momento possuem".*

O Plano de Desenvolvimento Individual é um instrumento importante para os alunos que são atendidos no AEE, segundo Poker (2013), o PDI auxilia na avaliação e na intervenção pedagógica dos educandos que são público-alvo da Educação Especial.

Na **questão 18,** é questionado qual o período da execução do PDI. As **participantes A, B, C, D, H, I e J** responderam que o período de execução do PDI é "*anual".* A **participante E** respondeu que é "*semestral".* A **participante F** ressaltou que é *"variado de acordo com o desenvolvimento e tempo de execução necessários".* A **participante G** destacou que é *"semestral"*

A **participante I** ressaltou que o período de execução do PDI é *"ano letivo, fevereiro a dezembro do corrente ano".*

Todos os educandos que participam do Atendimento Educacional Especializado, precisam ter o PDI, sendo esse um documento imprescindível para nortear como será oferecido o suporte individual para cada aluno.

O tempo de execução do Plano de Desenvolvimento Individual pode variar de acordo com a necessidade e o objetivo de cada atendimento. A

maioria das professoras que participaram da pesquisa destacaram que o período de vigência do PDI é anual.

De acordo com Poker (2013), o Plano de desenvolvimento Individual é um instrumento, personalizado que tem como finalidade atender às necessidades específicas de cada educando com deficiência, visando superar as diferentes barreiras de aprendizagens.

A **questão 19** questionou com que frequência e como foram realizados os atendimentos e a entrega de materiais para os alunos do AEE, no decorrer da pandemia do COVID - 19. A **participante A** respondeu "*quinzenalmente era realizada a entrega de materiais"* a **participante B** disse que "não trabalhava no estado nesta época".

A **participante C** relatou que uma vez na semana, a **participante D** escreveu que *"no início da pandemia eu estava em outra CRE, as atividades lá eram realizadas via WhatsApp com a descrição da atividade, link para auxílio das famílias. Depois de devolvidas as atividades realizadas, juntava os arquivos e enviava para CRE*", a **participante D** destacou que as "*aulas pelo Google Met foram duas vezes por semana, individualmente, dupla ou trio. Os que não tinham acesso os materiais impressos eram disponibilizados quinzenalmente".*

A **participante E** destacou que *"não estava atuando no estado*". A **participante F** ressaltou que ainda *"não trabalhava com o ensino médio". A* **participante G** descreveu que "*não estava atuando na rede estadual nesse período".* A **participante H** relatou que era *"quinzenal*".

A **participante I** relatou que *"pela dificuldade dos alunos terem computadores e internet, as atividades eram impressas na escola, retiradas a cada 15 dias pela família".* A **participante J** destacou que era *"quinzenalmente".*

Durante o período da pandemia todos os professores tiveram que rever suas metodologias de trabalho e criar estratégias para que seus alunos recebessem um suporte de acordo com o momento vivenciado no decorrer da pandemia do COVID -19.

Neste sentido Facion (2009, p. 166), ressalta que constantemente o educador deve manter-se preparado para os desafios que permeiam a sua

profissão, mantendo uma postura compenetrada e absolutamente sempre recorrendo aos seus conhecimentos.

Na **questão 20**, é mencionado se os alunos do ensino médio acompanhados pelo AEE desenvolvem atividades da sala regular, utilizando alguma plataforma, como por exemplo o Classroom. As **participantes A e B** responderam que sim. A **participante C e I** responderam que não.

A **participante D** registrou que "*já foi feito assim com os alunos em estudos domiciliares (fobia social), no momento não temos alunos realizando atividades pela plataforma*". A **participante E** relatou que *"sim, inclusive temos um aluno que não frequenta as aulas regulares e recebe todas as aulas pelo Class*". A **participante F** descreve que "*não tem essa informação no momento".* A **participante G** ressaltou que "*sim, na mesma frequência que os demais".* A **participante H** respondeu que "*a maioria sim*".

A plataforma oferecida no momento é o Google Classroom, essa permite aos docentes criar e postar atividades de acordo com o nível de aprendizagem de cada educando sendo ele típico ou atípico. Conforme é determino no inciso III da LBI (Brasil, 2015, Art. 3º), a plataforma do gênero educativo é um produto que visa a participação da pessoa com deficiência, a fim de promover a autonomia proporcionando melhor qualidade de vida e inclusão.

A **questão 21** pergunta, em caso afirmativo da questão 20, se houve alguma adaptação para facilitar o uso desta ferramenta de aprendizagem por parte dos alunos do AEE.

A **participante A** descreve que "*não houve adaptação da plataforma, mas em alguns casos específicos utilizamos alguns sites que auxiliam os educandos que estão em processo de alfabetização*". A **participante B** destaca que "*não houve adaptação*". A **participante D** pontua que "*não foi necessário". A **participante E** ressalta que "em sua maioria, os alunos vêm até a sala de recursos e eu auxilio no acesso e na postagem. As atividades são adaptadas se necessário*". A **participante G** descreveu que "*não foi necessário*". A **participante H** respondeu *"os que conseguem utilizar não demandam este tipo de adaptação".*

Segundo as professoras que trabalham no AEE, a maioria dos alunos que são atendidos na sala de recursos, não consegue utilizar a plataforma

classroom com autonomia, devido à falta de acessibilidade e/ou facilidade de conexão desta ferramenta. Nesta perspectiva, Fischer (2020, p. 248) evidencia que uma ferramenta e/ou informação só é acessível se for simples de entender ou manusear.

A **questão 22** pede um breve relato de como as educadoras especiais compreendem o processo de inclusão escolar de alunos do ensino médio oriundos do AEE.

A **participante A** descreve que "*para que a efetiva inclusão aconteça na prática é necessário que o local tenha acessibilidade que seja realizado o AEE, que se tenha uma parceria colaboração de toda a comunidade escolar e das famílias envolvidas, que o currículo seja adaptado à para cada aluno que é público-alvo da Educação Especial de acordo com as suas necessidades, que nós professores tenhamos uma formação continuada para poder promover a aprendizagem e o desenvolvimento destes alunos.*

A **participante B** *menciona que "a inclusão se baseia em alguns princípios fundamentais como: valorização da diversidade, direito e acesso à educação para todos e na aprendizagem singular de cada pessoa*". A **participante C** relata que "*o acolhimento, tanto de professores como colegas, é bom, mas a dificuldade permanece com relação ao despreparo na adaptação de conteúdos e materiais".*

A **participante D** cita que para ela *"existem dois "mundos" distintos: alunos não alfabetizados e alfabetizados. Quando o aluno não consegue ler e escrever, as adaptações de alguns componentes são supercomplexas".* A **participante E** aponta que *"aqui nesta escola o processo é mais tranquilo, pois eles já são alunos da escola nos anos finais. A maioria dos professores já conhecem os alunos e já fazem as adaptações".*

A **participante F** destaca que é "muito bem planejado em reuniões de áreas". A **participante G** relatou "*ainda há muitos percalços relacionados a inclusão, principalmente em questões relacionadas a especificidade e individualidade de cada aluno, falta ao professor compreender que cada um é único e vai necessitar ou não de adequações, sejam elas curriculares ou de ccompreensão".*

A **participante H** responde que é *"complexo, difícil e gratificante. Pouca formação e políticas públicas para o E. M, dificuldade em encaminhar os*

alunos para atendimentos terapeuticos e avaliações, resistência por parte de colegas. Ao mesmo tempo muita força de vontade dos alunos, empoderamento, busca por novos caminhos além do capacitismo".

A **participante I** escreveu que *"o processo de inclusão ocorre com os alunos realizando atividades de acordo com suas potencialidades e habilidades, levando em conta sempre sua individualidade e respeitando o ritmo de cada aluno".*

Assim, Fairclough (2001) destaca que o seu objetivo é fortalecer a análise do discurso, para que ela seja capaz de interpretar a mudança na linguagem como método de estudo das transformações sociais e culturais.

Neste sentido, a inclusão escolar é um processo, pelo qual se almeja que todos os alunos, independentemente das suas necessidades e/ou habilidades tenham pleno alcance a uma educação acessível, inclusiva e de qualidade, sem preconceitos.

Em relação às respostas das participantes, é interessante resgatar a afirmação de Martinez (2014), que ressalta que, na contemporaneidade, a inclusão deve ocorrer em todas as esferas da sociedade, havendo a necessidade de se compreender que a inclusão é um processo contínuo e cada vez mais presente, principalmente em âmbito escolar.

Na **questão 23** é solicitado para as professoras da sala de recursos exemplificar de que forma, enquanto educadora, realiza esse processo de inclusão dos alunos do AEE, sob sua responsabilidade.

A **participante A** responde "*sim, primeiramente acolhendo o aluno e sua respectiva família, fazendo o uso de estratégias pedagógicas e materiais adaptados bem como materiais pedagógicos disponibilizados na sala de recursos, mantendo uma interlocução continua com os professores da sala regular e com os gestores do colégio".*

A **participante B** "*realiza de forma humana, ética, responsável e de forma contínua"*. A **participante C** "*através do acompanhamento, através do diálogo, com o próprio aluno, família e comunidade escolar".* A **participante D** acredita "*que o diálogo com os professores e equipe diretiva seja o caminho mais eficiente. Depois isto sim, o foco vai para o aluno a família, sempre pensando no trabalho m conjunto*". A **participante E** destaca que

"*primeiramente acolher o aluno e a família. Posteriormente conversar e auxiliar os professores no acolhimento e na questão pedagógica".*

A **participante F** descreve que é realizado o *"planejamento em parceria com os professores das áreas, material de apoio curricularadaptado a cada aluno, quando se faz necessário".* A **participante G** destacou que procura *"sempre se fazer presente com os professores, tirando suas dúvidas e dando o suporte necessário para a inclusão do aluno".*

A **participante H** ressaltou que "*com diálogo franco com os professores e familias, oferecimento de materiais e recursos aos professores, orientação sempre que preciso, apoio pedagógico aos alunos".*

A **participante I** relatou que *"se utiliza muito levar os alunos a participarem de eventos dentro e fora da escola, gincanas, mostra de trabalhos, apresentações, cinema, festival paralímpico, JESMA paralímpico, balada inclusiva entre outros".*

Fairclough (2001) evidencia que a concepção tridimensional do discurso como por exemplo o texto, a prática discursiva e prática social é a tentativa de reunir a análise textual e linguística, a análise da prática social em relação às estruturas sociais e a prática social como algo que se produz ativamente e se entende com base em procedimentos de senso comum compartilhados.

O principal objetivo da inclusão escolar é proporcionar um ambiente que acolha, valorize e inclua os estudantes com deficiência, bem como suas famílias, no contexto escolar. Proporcionando a colaboração de todos os integrantes da comunidade escolar, neste processo para que os estudantes com necessidades educacionais especiais consigam a igualdade de oportunidades.

Mantoan (2003) refere-se a inclusão dos alunos que são público-alvo da Educação Especial, como uma concepção que abrange todos os membros de uma determinada comunidade escolar. Deste modo a inclusão quando colocada em prática de forma efetiva, acaba atingindo a todos não somente quem necessita dela.

A **questão 24** pergunta se além das atividades que você realiza com os alunos do AEE, com o objetivo de concretizar o propósito de inclusão escolar, haveria, na sua visão, alguma(s) ação(ões)/atividade(s) que você

gostaria de realizar, mas por alguma razão não tem sido feita. Nesta questão sete **participantes A, C, D, E, G, H e I** responderam “sim”. As **participantes B, F e J** marcaram a alternativa “não”

Na **questão 25** menciona se a opção for sim, poderia falar a respeito: A **participante A** destaca que *“no início deste ano (2025), nosso colégio foi selecionado para participar de um projeto “Jovens Inclusivos entre letras e imagens” onde foram oferecidas algumas oficinas para os alunos dos 1º, 2º e 3º ano do E.M. Esse projeto foi muito interessante, acredito que essas parcerias deveriam acontecer com mais assiduidade para promover mais reflexão acerca da diversidade e inclusão”.*

A **participante C** ressalta que pensa “*que poderia haver uma busca por parcerias, tipo cursos fora da escola, para o público (tipo esportes, academia, luta, etc)”.* A **participante D** pontua que “*gostaria de estar na escola mais tempo, o trabalho do educador especial deveria ser de 40h em todas as escolas”.* A **participante E** menciona, que “*gostaria de poder fazer e pôr em prática o Ensino Colaborativo, mas devido a demanda não consigo fazer de forma mais efetiva”.*

A **participante G** descreveu que é importante “*estar mais presente no ambiente da sala de aula, mas devido a pouca quantidade de horas disponível não é possível*”. A **participante H** relatou que a “*maior troca com serviços de saúde e terapeuticos, possibilidade de formação para os pais”.* A **participante I** destaca que *“alguns passeios não são possíveis por falta de verba”.*

As respostas das participantes, destacam a importância de diferentes práticas socioculturais para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com deficiência, para Fairclog (1998), a concretização de uma prática sociocultural inicia por meio da prática discursiva.

É através do discurso que concretizamos os nossos objetivos, promovemos mudanças e interagimos com diferentes realidades e contextos, a prática discursiva faz parte da vida do ser humano sendo o principal elo para materializar os nossos diferentes propósitos.

Objetivo específico 4: Promover a reflexão sobre a importância da continuidade do oferecimento de ações pedagógicas do AEE para os alunos

com NEE, no contexto da pesquisa, envolvendo os(as) professores(as) de ambas as salas.

Questões vinculadas ao objetivo: 30,31,32, 33, 34, 36 e 37

A **questão 30** questiona se a professora do AEE participa das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe: Todas as **participantes A, B, C, D, E, F, G, H, I e J** marcaram a opção "sim"**.**

Para dar o devido suporte aos educandos atípicos e suas famílias a professora do AEE deve ter diferentes conhecimentos acerca do contexto escolar. Desta forma Brasil (2008b, p. 14), ressalta que esses conhecimentos devem contemplar desde a gestão e a interlocução com outras áreas que se conectem com o bem-estar dos alunos que são clientela da Educação Especial.

Na **questão 31** é perguntado se nas escolas, há uma preocupação, por parte da direção e supervisão e ou coordenação em oferecer e/ou divulgar oportunidades de aperfeiçoamento das educadoras do AEE? Na sequência, as **participantes A, B, C, D, E, F, G, I e J** marcaram a opção "sim" e a participante **H** marcou a opção "não"**.**

A **questão 32** indaga se em algumas reuniões pedagógicas, há espaço específico para a discussão de questões relativas à inclusão escolar e ao AEE. As **participantes A, B, C, E, F, G, H, I e J** responderam que sim.

A **participante A** relatou que nas "*reuniões as educadoras especiais sempre reforçam à clientela do AEE e a adaptação necessária para cada educando".* A **participante B** descreveu que "*sempre é nos dado espaço para discussões necessárias".*

A **participante C** mencionou que os "*Educadores Especiais tem espaço para diálogo e formação dos demais colegas"*. A **participante D** optou por marcar as duas opções sim e não e destacou que "*existe em algumas situações, porém com a demanda burocrática de planilhas que os professores enfrentam, é cada vez mais difícil encontrar tempo nas reuniões*. A **participante E** argumentou que "*a escola respeita muito o trabalho da Ed. Especial e demonstra preocupação, sempre buscando soluções em conjunto".* A **participante F** destacou que o "*desempenho das atividades em cada área e disciplina".* A **participante G** ressaltou que "*em algumas, quando solicitado*

com antecedência, mas não dão espaço suficiente, por parte da equipe diretiva".

A **participante H** relatou *"sempre que há dúvidas por parte dos educadores ou quando há alguma particularidade observada pelo AEE que necessite ser acompanhada (por exemplo sobre adaptações ou novos laudos)".*

A **participante I** destacou que *"os professores relatam as dificuldades encontradas com os alunos do AEE e apartir desses relatos se criam estratégias para trabalhas com cada caso".* A **participante J** não registrou a sua resposta.

Esse espaço é necessário quando dialogamos a respeito da inclusão escolar, segundo Brasil (2008b, p. 14) a profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, deve também ter conhecimento na área de gestão educacional, para conseguir articular e promover ações necessárias que auxiliam na inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.

É de extrema importância para a professora do AEE, disponha de um espaço para poder dialogar com a gestão escolar e com os(as) demais professores(as) da instituição, para que seu trabalho seja desenvolvido de uma forma integral.

Na **questão 33** é questionado se em algum momento, a escola propõe a avaliação e/ou retomada do trabalho realizado pelo AEE: A **participante A** relata que "*especificamente do AEE não. Só se tem alguma demanda a ser realizada em algum caso em questão".* A **participante B** menciona que sim, "*em momentos das avaliações principalmente*".

A **participante C** descreve que sim, "*por meio de reuniões*". A **participante D** expõe que não, **"***as questões da Educação Especial ficam a critério dos próprios educadores especiais, a gestão não participa muito destas pautas".* A **participante E** refere-se que sim, *"em reunião pedagógica sempre fizemos apontamentos".* A **participante F** destaca que sim "nas reuniões semanais de áreas".

A **participante G** marcou a opção não, relatando que "não temos abertura". A **participante H** não marcou nenhuma das alternativas. A **participante I** destaca que sim e relata que *"são organizados pareceres descritivos dos alunos do AEE, no início do 1º semestre e no final do 2º semestre. Além do PDI feito em conjunto com os professores é feito o plano do*

AEE pelo Educador Especial". A **participante J** responde que *"sim"* e relata que *"no final de cada trimestre, quando os objetivos não são alcançados com os alunos atendidos".*

A linguagem consegue revelar como a prática das professoras do Atendimento Educacional Especializado é concretizada, neste sentido Fairclouhh (2001) ressalta que a ACD percebe a interpretação da linguagem como uma forma de refletir acerca da realidade.

As reuniões pedagógicas são encontros realizados para dialogar acerca de questões especificas, a fim de trocar informações e solucionar algumas adversidades existentes.

No que diz respeito ao diálogo, Fiorin (2008) ressalta que os gêneros do discurso proporcionam uma articulação da linguagem com os diferentes contextos da vida pessoal profissional.

A **questão 34** indaga como você percebe a recepção do trabalho realizado pelo AEE de sua escola, por parte de pais e/ou familiares de alunos atendidos.

A **participante A** comenta que "*alguns alunos e seus familiares se sentem acolhidos e seguros com o suporte oferecido no AEE".* A **participante B** relata que *"em relação aos meus alunos, noto um grande comprometimento das famílias e sou bem recebida e o meu trabalho por elas".*

A **participante C** discorre que é "*muito boa, as famílias valorizam os atendimentos, demonstrando respeito pelo trabalho desenvolvido".* A **participante D** descreve que *"a grande maioria recebe bem o trabalho e auxilia no que é de responsabilidade coletiva*". A **participante E** pontua que "*o trabalho é muito respeitado e procurado pelas famílias".* A **participante F** descreve que são *"muito bem aceitos". A* ***participante G*** destaca que é *"muito boa".*

A **participante H** ecreveu que é *"muito boa, a maioria das famílias busca o AEE como ponto de apoio/suporte".* A **participante I** relatou que *"algumas famílias são bem comprometidas, acompanham oprocesso de ensino e aprendizagem de seus filhos contribuindo quando solicitadas, já outras são bastante negligentes".* A **participante J** descreveu que é *"boa".*

Os textos das participantes proporcionam uma compreensão acerca da prática profissional das Educadoras Especiais e, segundo Batista (2018), é

importante ressalta que o texto contém diferentes aspectos como: sua estrutura, a linguagem, o conteúdo, o contexto, a intencionalidade, a intertextualidade e o gênero.

Santos e Carvalho (2017, p. 56), destacam a importância de uma parceria constante entre a escola e a família para conseguir proporcionar uma efetiva inclusão escolar que atenda às necessidades específicas de cada educando com deficiência.

É essencial que a professora que atue na sala de recursos multifuncional, perceba que o seu trabalho seja bem acolhido pelos responsáveis dos educandos com necessidades educacionais especiais. Essa parceria é fundamental para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos atípicos.

Na **questão 36,** é questionado se a participante gostaria de deixar alguma mensagem? As **participantes A, B, C, D, E, F e I** responderam que "sim". As **participantes G, H e J** responderam que "não". A **questão 37** é o registro das mensagens:

A **participante A** declara que é "*apaixonada pela minha profissão, mas me entristece o fato da inclusão não acontecer como é no papel "linda" só quem vivência diariamente a luta pela inclusão sabe que não é fácil, muitas vezes dolorosa e silenciosa. A inclusão já avançou um pouco, mas ainda falta muito para ser o ideal, isso significa não podemos desistir cada ano que passa nosso público-alvo está aumentando significativamente. Por isso é importante termos voz para relatar a nossa realidade".*

A **participante B** relata que "amei te reencontrar". A **participante C** descreve que se entristece com "*o fato da inclusão não acontecer de fato, pois para muitos é causa de sofrimento. Penso que alguns casos ela (inclusão) não é possível, pelas especificidades. A intenção é ótima, mas as ferramentas para efetivá-la, ainda não são suficientes para que a prática tenha sucesso total".*

A **participante D** destaca que "*sempre é bom falar, pesquisar a pauta da educação inclusiva e mais do que isto levar a academia para dentro das escolas. Este movimento, intensifica nossas práticas. O professor pesquisador desacomoda as velhas práticas educacionais".* A **participante E** reafirma que ama a sua "*profissão e não me vejo fazendo nada além disso em minha vida".*

A **participante F** ressalta que está *"à disposição para auxiliar sempre que se fizer necessário".* A **participante I** destacou *"que a SEDUC proporcionasse mais formações sobre a inclusão para os professores do ensino regular, os professores muitas vezes se sentem desamparados, somente com o nosso apoio".*

As respostas apresentadas, com as mensagens, mostram a subjetividade de cada participante, entretanto, todas, de um modo geral, sinalizam o gosto pela profissão, mas a consciência de que a prática da educação poderia ser melhor, como destaca a **participante B**, quando reflete que a inclusão não ocorre de fato.

Facion (2009) ressalta que a professora que atua no Atendimento Educacional Especializado deve possuir consciência dos desafios desta profissão, principalmente diante da constante metamorfose pela qual passa a educação. Assim a profissional que trabalha no AEE necessita manter uma atitude que permita um posicionamento com empatia e sensatez, amparando-se no seu conhecimento específico.

A análise dos dados ocorreu por meio da interpretação da linguagem das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado, sendo que todos os dados coletados se constituíram em questões importantes, para vislumbrar como a inclusão de uma pequena parcela dos alunos do ensino médio da rede pública estadual de Santa Maria - RS está acontecendo.

A interpretação dos dados coletados foi realizada por meio da Análise Crítica do Discurso dando ênfase ao modelo tridimensional, proposto por Fairclough que permite uma ampla percepção a respeito do discurso, bem como das categorias de análise que permitem que o analista perceba questões além do texto.

Nesta perspectiva Chouliaraki e Fairclough, (1999, p. 16) ressaltam que o método da ACD é uma abordagem teórica que visa analisar o discurso ao respeito de diferentes contextos sociais e as distintas práticas sociais, levando em consideração os momentos discursivos dos atores sociais que vislumbram um desenvolvimento significativo de um ambiente.

Segundo a linguagem das professoras do Atendimento Educacional Especializado, a inclusão escolar acontece, mas em alguns casos é mais desafiadora, devido a diferentes fatores de acessibilidade e à falta de outros

suportes. Nas escolas pertencentes ao *corpus* da pesquisa, percebeu-se que a gestão de cada instituição reconhece a importância da inclusão, assim como das profissionais que atuam na Educação Especial.

Na interpretação dos dados destaca-se que a dimensão da análise textual evidencia o conteúdo linguístico apresentado nas respostas discursivas, incluindo algumas categorias de análise como o gênero discursivo e a estrutura das palavras.

Nas questões descritivas (2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 32, 33, 34 e 36) todas as participantes da pesquisa, utilizaram-se de vocabulário e léxico claros, com uma boa estrutura gramatical e sintática, fizeram o uso de textos que incluíram a informalidade do discurso e apresentando coerência e com ideias organizadas, sem recorrer a diferentes recursos linguísticos.

Conforme as práticas discursivas, todas as respostas do questionário semiestruturado foram elaboradas pelas participantes deste estudo, dento da sala de recursos multifuncional das escolas que participaram do *corpus* da pesquisa. Essas escolas apresentam diferentes contextos sociais, culturais e históricos, que se conectam e influenciam os atores sociais que estão inseridos nestes contextos.

A intertextualidade se fez presente em pontuais respostas, como por exemplo na questão 22 que perguntava como a professora compreende o processo de inclusão escolar, destacando na resposta da **participante B** foram citados conceitos específicos e conhecidos do assunto. A interdiscursividade é mais ampla e foi observada nas respostas, nas quais emergem os distintos discursos relacionados com o mesmo tema.

De um modo geral, todas as participantes que colaboraram com a pesquisa fizeram o uso de um texto claro e objetivo, que apresentava força, ou seja, a intenção na linguagem explicitada no contexto discursivo. A análise da prática discursiva pontua a prática social e cultural em que o discurso é concretizado, incluindo as influências das relações de poder e as ideologias.

Quanto a isso, apenas a **participante D** revela, de forma muito vaga, as relações de poder e de ideologia, como se percebe no recorte a seguir: “[...] com a demanda burocrática de planilhas que os professores enfrentam, é cada vez mais difícil”.

A análise da prática social é evidenciada como o contexto mais amplo no qual está inserido o texto e a prática discursiva, sendo que o discurso é elaborado incluindo diferentes estruturas como sociais, políticas e econômicas, como se observa na fala da **participante C**, quando ela escreve que se "[...] entristece com o fato da inclusão não acontecer de fato".

A finalização de uma análise do contexto tridimensional é um processo interativo em que as três dimensões do discurso devem estar interconectadas entre si, assim fica nítido que a linguagem se articula em diferenciados contextos e proporciona momentos de práticas sociais que é o resultado de uma interação e/ou conexão, a fim de almejarem um objetivo partilhado entre os atores sociais, para contribuir na construção de uma realidade social mais satisfatória.

A transformação de um determinado contexto social ocorre por meio de diferentes práticas sociais, que são fundamentais para o âmbito escolar. Conforme Bourdieu (2000, p. 261-2), as práticas socioculturais são ações e comportamentos dos atores sociais que variam de acordo com o contexto social e cultural.

As práticas socioculturais possuem diferentes objetivos a serem alcançados ou aprimorados. Esta pesquisa buscou analisar por meio da linguagem das professoras do AEE como ocorre e/ou se acontece o processo de inclusão dos alunos que são público-alvo da Educação Especial no ensino médio de sete escolas da cidade de Santa Maria - RS.

Dessa forma, a linguagem, enquanto prática social pode ser percebida no discurso da **participante I**: *"se utiliza muito levar os alunos a participarem de eventos dentro e fora da escola, gincanas, mostra de trabalhos, apresentações, cinema, festival paralímpico, JESMA paralímpico, balada inclusiva entre outros".*

A interlocução entre a professora do AEE e os(as) professores(as) da sala regular acontece, mas, em alguns casos pontuais, há uma resistência especificamente na questão das adaptações de materiais por parte do(a) regente de classe, o(a) professor(a) de área, no caso particular do ensino médio.

Outra questão relevante que foi apenas verbalizada pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado diz respeito ao significativo

crescimento dos educandos que possuem laudo médico, sendo esses clientela da Educação Especial.

Nesse sentido, Brasil (Inep, 2024) ressalta que o número de matrículas dos educandos com necessidades educacionais especiais teve um significativo aumento de 41,6% em relação a 2019. Esse dado revela que o público-alvo da Educação Especial tem expandido principalmente na educação infantil, sendo um dado alarmante para a educação.

Destaca-se que a coleta de dados da presente tese de doutorado foi realizada no decorrer do turno de trabalho das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado. As respostas dos questionários foram elaboradas na sala de recursos multifuncional, entre um atendimento e outro. Assim a pesquisadora participou de diferentes momentos e distintos contextos sociais.

Nas escolas de ensino médio da rede estadual da cidade de Santa Maria - RS, que constituíram o *corpus* da pesquisa, até o momento todas as instituições realizam a matrícula, o acolhimento e oferecem o suporte do AEE aos alunos com necessidades educacionais especiais. Independentemente da necessidade específica do aluno, a escola se reorganiza para oferecer o devido suporte ao educando e sua família.

Embora todas as escolas que participaram do *corpus* da pesquisa tenham uma significativa carga horária (a partir de 40 horas semanais) de professoras da Educação Especial que atuam na sala de recursos multifuncional, infelizmente as instituições de ensino ainda enfrentam significativos e diversos desafios para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências.

Em relação à prática pedagógica vivenciada pela professora do AEE, ela é explicitada verbalmente e por meio de registro no questionário. Essa lembrança das práticas inclusivas trouxe, para o presente, muitas memórias saudosas de vivências da atuação na Educação Especial, momentos únicos de experiências que jamais serão esquecidas.

Em geral, as profissionais que trabalham na sala de recursos multifuncional ressaltam que apreciam trabalhar os alunos necessidades educacionais especiais, os quais estão matriculados no ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS.

Todas as profissionais que participaram desta pesquisa ressaltam ter o acolhimento da gestão escolar e uma delas (**I**) afirma que gostaria que a *"SEDUC proporcionasse mais formações sobre a inclusão",* para promover diferentes momentos com os(as) professores(as) da sala regular e com os alunos, tendo em vista dialogar acerca do bem-estar, da aprendizagem e da inclusão escolar destes educandos.

A partir desses relatos, juntamente com as vivências das práticas pedagógicas, das profissionais que atuam no AEE, serão evidenciadas algumas estratégias pedagógicas que tenham auxiliado no processo de ensino-aprendizagem, assim como no desenvolvimento de diferentes habilidades e consequentemente na autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante do que foi analisado, é importante ressaltar que, de acordo com as participantes da pesquisa e com o embasamento teórico que esta tese apresenta, as principais estratégias que auxiliam no processo de inclusão escolar dos alunos matriculados no ensino médio da cidade de Santa Maria-RS e que são clientela da Educação Especial são: o apoio individualizado e personalizado, adaptação de atividades (provas, trabalhos, testes e o conteúdo), de acordo com a demanda específica de cada aluno, a utilização de uma linguagem acessível, conforme as necessidades dos discentes, acessibilidade, utilização das tecnologias assistivas e diferentes recursos que proporcionem uma aprendizagem significativa, interlocução com os professores da sala regular de ensino, parceria com as famílias e oferecer apoio emocional para os alunos conseguirem superar seus desafios diários.

Essas estratégias estão inseridas na rotina diária das professoras do Atendimento Educacional Especializado, e são essenciais para proporcionar um ambiente escolar que seja acolhedor, acessível e inclusivo para os alunos que são público-alvo da Educação Especial. Além de oportunizar a acessibilidade e inclusão, essas estratégias evidenciam o quanto cada um é único e requerem planejamentos, recursos e abordagens personalizadas.

Além das práticas pedagógicas já citadas, é fundamental enfatizar que os alunos do AEE não dependem somente da professora que atua na sala de recursos multifuncional, mas também de vários segmentos como: a legislação, as políticas públicas, as boas práticas de inclusão e acessibilidade da

mantenedora, do apoio da gestão escolar e da compreensão e suporte dos professores da sala regular de ensino.

A inclusão escolar é uma prática construída diariamente e em conjunto, envolvendo diversos e diferentes atores sociais, para assim garantir que todos os educandos tenham uma educação acessível, respeitosa e de qualidade, a fim de que todos se sintam valorizados e obtenham oportunidades de aprender e se desenvolver plenamente.

Com esta discussão, espera-se ter oferecido um panorama dos achados na presente pesquisa, a partir da análise e interpretação dos dados colhidos junto ao *corpus* constituído por dez professoras de sete escolas da rede pública estadual de ensino médio de Santa Maria - RS.

8 CAPÍTULO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida na linha de pesquisa Linguagem, Comunicação e Sociedade do Doutorado Acadêmico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ, a presente tese teve como título “A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA - RS”

Para a concretização deste propósito, a investigação partiu dos seguintes questionamentos: Como é realizada a inserção dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, no ensino médio da rede estadual da cidade de Santa Maria - RS?

Em relação à prática pedagógica, de que forma se explícita a linguagem do(a) professor(a) do AEE das escolas estaduais no contexto pesquisado, mediante os relatos dos atendimentos aos alunos do ensino médio?

Nessa direção o objetivo geral buscou analisar se a implementação da inclusão está sendo colocada em prática nas escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS, por meio da explicitação da linguagem dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para a melhoria da interlocução entre professores(as) das salas regulares e professores(as) do AEE.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se por ser de uma abordagem qualitativa, que fez uso dos procedimentos bibliográficos e de estudo de caso e proporcionou uma melhor compreensão do tema abordado. Fizeram parte do *corpus* desta pesquisa sete escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS.

No caminho epistemológico, foram destacadas as visões de: Ecologia dos saberes (Santos, 2007 e 2010), Práticas socioculturais (Bordieu, 2000, 2004 e 2009; Jacobik, 2014) e Interdisciplinaridade (Etges 2011; Fazenda 2011, 2013; Japiassú, 1976).

A pesquisa realizada estruturou-se em oito capítulos para uma melhor compreensão do tema, destacando-se a contextualização e relevância da

pesquisa, constituindo as Considerações iniciais, seguidas do Caminho metodológico e o processo epistemológico. Em termos conceituais, foram apresentados capítulos que enfocam a inclusão escolar na contemporaneidade; o papel do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e trazendo como subtópico: a importância da interlocução entre o(a) professor(a) do AEE e o(a) professora(a) da sala regular de ensino.

Na sequência, foi discutida a compreensão da linguagem como mudança social e cultural, apresentando como subtópico a função da linguagem no processo de inclusão social. Posteriormente, a pesquisa evidenciou a linguagem da professora que atua com alunos da Educação Especial. Para isso, foi elaborado um roteiro de questionário semiestruturado, que foi aplicado às participantes da pesquisa, cujos dados, após levantados, foram analisados à luz dos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD).

A coleta de dados foi realizada com dez professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado, das escolas que colaboraram com esta pesquisa, constituindo o *corpus* da investigação. Das sete instituições de ensino três delas dispunham de maior carga horária de Educadoras Especiais que atuam na sala de recursos multifuncional, por esse motivo foi realizada a aplicação de dois instrumentos de coleta de dados nestas instituições de ensino.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado composto por trinta e sete questões que foram respondidas em âmbito escolar especificamente na sala de recursos multifuncional, durante o turno de atuação de cada professora, que foram representadas pelas letras: A, B, C, D, E, F, G, H, I e J.

O embasamento teórico desta tese apoiou-se, basicamente em autores como: como: Alves e Guareschi (2011), Bakhtin (2000, 2006), Bordieu (2000, 2004 e 2009), Brasil (1994, 2008, 2009, 2010 e 2014), Etges (2011), Fazenda (2011, 2013), Fairclough (2001, 2008), Japiassú, (1976), Jacobik (2014), Mantoan (2003, 2004 e 2011), Mittler (2003), Santos (2007, 2010), Sartoretto (2010), Sassaki (2004, 2009) dentre outros.

Fairclough foi o teórico que fundamentou a análise da linguagem das professoras do Atendimento Educacional Especializado, por meio do modelo tridimensional, expressa nos questionários da pesquisa. Assim, foi evidenciada

a hipótese levantada nesta pesquisa, com a afirmação referente à inserção dos alunos que constituem público-alvo da Educação Especial no ensino médio é realizada por meio da inclusão escolar, porém verificou-se que a prática pedagógica não é efetivamente inclusiva.

Um dos achados desta pesquisa foi destacado com a resposta da maioria das participantes que ressaltaram que a teoria ainda se distancia da prática no que diz respeito à inclusão escolar de alunos com deficiência matriculados no ensino médio da cidade de Santa Maria - RS. E confirmou a relevância do trabalho desenvolvido pelas professoras que atuam na sala de recursos multifuncional.

Por outro lado, a pesquisa confirmou a relevância do trabalho desenvolvido pelas professoras que atuam na sala de recursos multifuncional, vindo ao encontro da tese apresentada nesta investigação, que enfatiza a importância da linguagem da educadora que atua no Atendimento Educacional Especializado, enfatizando que essa linguagem é decisiva para mediar as diferentes aprendizagens e efetivar a inclusão escolar dos alunos que são clientela da Educação Especial.

A pesquisa mostrou que a professora do Atendimento Educacional Especializado é uma profissional que utiliza diferentes estratégias ou recursos para proporcionar a aprendizagem, a acessibilidade e a inclusão escolar dos seus alunos com diferentes necessidades educacionais especiais. A linguagem, neste caso, é uma ferramenta que auxilia no processo de acesso à informação, na comunicação eficaz, na inclusão, no desenvolvimento da autoestima e na adaptação das necessidades individuais de cada educando.

A linguagem é uma ferramenta essencial para todo o ser humano, assim é importante ressaltar que existem diferentes tipos de linguagens, como a verbal, não verbal e mista e são exemplos destas distintas formas de linguagens, a Libras, o Braille, a Tecnologia assistiva, a comunicação alternativa, dentre outros tipos de linguagens que são utilizados com os alunos que possuem deficiência. Ressalta-se que cada pessoa é única e possui necessidades diferentes, em termos de linguagem e/ou comunicação.

Por isso é importante destacar a relevância da linguagem utilizada pelas professoras ou educadoras especiais, que atuam na sala de recursos multifuncional e também da formação continuada ou especializada que as

proporcionam conhecimento acerca dos diferentes tipos de linguagens a ser utilizado com o público-alvo da Educação Especial.

Essa mesma linguagem utilizada na sala de recursos multifuncional estende-se até a sala regular de ensino, bem como em todos os ambientes da escola, por isso é de grande relevância a interlocução com todos os professores e demais membros da comunidade escolar, para que toda escola seja acessível e inclusiva.

As distintas formas de linguagens utilizadas para proporcionar a aprendizagem e auxiliar na comunicação e na autonomia dos alunos com deficiência deve ser muito bem trabalhada, para que não interfira negativamente no processo de inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais, por isso é muito importante que a educadora especial e/ou professora do AEE sempre busque por aperfeiçoamento, atualização em novas tecnologias para auxiliar no processo de inclusão no âmbito educacional dos educandos que são público-alvo da Educação Especial.

Esta pesquisa oportunizou à pesquisadora ampliar conhecimentos acerca das distintas formas de linguagens que as professoras que trabalham na sala de recursos multifuncional utilizam com seus alunos, bem como ressaltar a singularidade e a importância das diferentes formas e/ou métodos de comunicação, que proporcionam um acolhimento e pode ser muito benéfico para os educandos independentemente de suas necessidades e/ou habilidades.

Conclui-se que a presente tese explicitada pode vir a contribuir com outros estudos referentes à área da Educação Especial, por apresentar uma temática que contém um número reduzido de pesquisas voltadas para o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, especificamente matriculados no ensino médio da rede pública estadual de ensino da cidade de Santa Maria - RS.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. Compreendendo o atendimento educacional especializado (AEE). In: SILUK, A. C. P. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Módulo II, p. 31-60.

ALVEZ, C. B. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez/Carla Barbosa Alvez [et al.]. - Brasília, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceara, 2010. V.4 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.

BAKHTIN, M.M./ V. N. Voloshinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BAPTISTA, J. A. Inclusão e desenvolvimento. **A face oculta da exclusão escolar.** Gestão e Desenvolvimento, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2010.

BATISTA, J. R., Sato D. T. B., Melo I. F. **Análise de Discurso Crítica para Linguistas e não Linguistas**. 2018. São Paulo. Parábola

BATISTA, C; MANTOAN, M. T. **Atendimento Educacional Especializado para deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, **Laurence. Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BEDAQUE, S. A de P. **Por uma prática colaborativa no AEE:** Atendimento Educacional Especializado. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

BEDAQUE, S. A. de P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de** Mossoró/RN. 2011.

BERSCH, R; SCHIRMER, C. Tecnologia assistiva no processo educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaios pedagógicos:** construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BERSCH, R e SCHIRMER, C. **Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. IN.: Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2009.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique** (précedé de trois études d'ethnologie kabyle), Éditions du Seuil, 2000.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Resolução Nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica - Modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, 26 ago. 2009. p. 3. Disponível em: http://planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, 3 dez. 2004. p. 5. Disponível em: http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

BRASIL. MEC.SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução. Brasília. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 03 out. 2012a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

BRASIL. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico: versão preliminar. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2023.

BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva**. In Schirmer, C.et al. Atendimento Educacional Especializado. SEESP/MEC, 2006.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P**. O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Editora Edicon, 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DOMINGUES, C. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira/Celma dos Anjos Domingues [et al.]. – Brasília, Secretaria da Educação Especial;

[Fortaleza]: Universidade Federal do Ceara, 2010. V.3 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

ETGES, N. J. **Ciência, interdisciplinaridade e educação.** Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba: Ibpex, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis fot socisl resesrch. Londres e Nova York: Routledge: 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso, mudança e hegemonia.** In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). Análise crítica do discurso. Lisboa: Caminho, 1998, p. 77- 103.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, [1979].

FAZENDA, I. C. A. In: **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, I. C. A. (Org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, E. de M. B; **Sistema Braille: simbologia básica aplicada á língua portuguesa** / Elise de Melo Borba Ferreira. - Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2015.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, H. Só é acessível se der para entender. In: MICHELON, F. F; SALASAR, D. N. (Orgs.). **Acessibilidade cultural, atravessando fronteiras**. Pelotas: Ed. da UFPel, 2020, p. 244 - 356.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: taurus, 1987. Tomus I e II.

JACOBIK, G. S. **Crianças e suas práticas socioculturais matemáticas:** entre contextos escolares e extraescolares. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais) - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, SP.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELD, D c Moscovici, S. (1990). **Les représcntations dans le ehamp social.** Revue ntema/ionalede PrycholoJlie Socialc. 3 (J), 285-288.

KORTE, G: A transdisciplinaridade e a metodologia. In: **II congresso mundial de transdisciplinaridade.** Vitória/ Vila Velha - Brasil, setembro de 2005.

LIMA, C. A.; SILVA, M. J. **Infraestrutura e Inclusão Escolar**: Análise Crítica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MONTOAN, M. T. E. e cols. **Integração de pessoas com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Para que serve? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

MARTINEZ, E. C. **O gestor e a educação inclusiva**. Publicação revista e atualizada, Maringá - PR, 2014.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: https://www.scielo. br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/ Acesso em: 26 abr. 2024.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MITTLER, P**. Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

NOGUEIRA, M.L.L.; OLIVEIRA, E.S.G.; SÁ, M.S.M.M. **Legislações e políticas públicas em educação inclusiva**. 2.ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A., 2009.

OLIVEIRA, N. H. D. ***Recomeçar: Família, filhos e desafios***. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OLIVEIRA, J. P. **Resistência à inclusão**: Barreiras e Soluções. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

PEDRINI, A, L. **Problematização e prática sociocultural no contexto do estágio da licenciatura:** um olhar terapêutico-desconstrutivo. 187 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PEDRO, E. R (Org.). **Análise crítica do discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial caminho, 1997.

POKER, R. B. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

QUINTANEIRO, T; BARBOSA, M. L.; OLIVEIRA, M. G. Émile Durkheim. **Um toque dos clássicos**. 5. ed. Belo Horizonte: UFMG. 1995.

RIBOLI, C. **Desafios do Direito à Saúde**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

ROPOLI, E. A. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. URL: http://journals.openedition.org/rccs/753, DOI: 10.4000/rccs.753.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, H. M.; CARVALHO, A. **Educação inclusiva**: Desafios e Soluções. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017.

SARTORETTO, M. L. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa/ Mara Lúcia Sartoretto, Rita de Cássia Reckzielgel Bersch. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13 >. Acesso em: 20 ago. 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar/abr. 2009.

SILVA, L. A. **A Importância de profissionais capacitados no AEE para estudantes surdos.** 2021. 23 f. TCC (Especialização) - Curso de Libras - EaD, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Patos, 2021.

STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artimed, 1999.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber, 2010.

TOLEDO, E. H. de. MARTINS, J. B. **A Atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky.** Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf > acesso em 22 de fevereiro de 2016.

UNICRUZ. **Proposta do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social**, 2013.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto. 2008a.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICRUZ - UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Srs.(as) Professores(as)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) DO AEE A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA - RS”.

O objetivo geral da pesquisa é analisar se o processo de inclusão está sendo colocado em prática nas escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS, por meio da explicitação da linguagem dos(as) professores(as) do AEE, contribuindo para a melhoria da interlocução entre professores(as) das salas regulares e professores(as) do AEE.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, inserindo-se na linha de pesquisa Linguagem, Comunicação e Sociedade e constituindo-se em uma Tese de Doutorado.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa pelos procedimentos bibliográfico e de estudo de caso e será realizada em escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS. O critério para a escolha dessas escolas é a existência de alunos da Educação Especial, matriculados no ensino médio e atendidos no AEE.

Pelo levantamento prévio do número dessas escolas, verificou-se que há quatorze, entretanto somente dez fornecem o Atendimento Educacional Especializado. Assim, o *corpus* da pesquisa será constituído de sete escolas de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santa Maria - RS,

sendo que participarão da investigação dez profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Ressalta-se, também, que se as escolas possuírem mais de um educador especial ou professor especialista em Educação Especial, todos serão convidados a participar da pesquisa.

Assim, sua participação envolve responder um questionário com perguntas relacionadas ao atendimento do AEE de sua escola. Sua identidade será mantida em sigilo, sendo omitidas as informações que possam identificá-lo(a).

Embora não haja maiores riscos previsíveis na presente pesquisa, uma vez que se trata de uma análise da linguagem dos(as) professores(as) do AEE, caso ocorra qualquer desconforto ao responder algum questionamento, ou se sinta constrangido(a) ou emocionado(a) com eventual evocação de alguma lembrança, o(a) senhor(a) tem o direito de não continuar participando da pesquisa, sem qualquer prejuízo à investigação.

Por outro lado, em termos financeiros, a pesquisa não possui nenhum benefício, entretanto o(a) senhor(a) estará contribuindo com a qualificação do trabalho, no âmbito escolar, uma vez que, a partir da pesquisa, haverá maior clareza quanto ao exercício da atuação do(a) professor(a) do AEE da escola na qual atua, sendo este o benefício que envolve a sua participação na pesquisa.

Com o encerramento da investigação científica, ao final da Tese de Doutorado, os resultados serão socializados em dois momentos: primeiramente em um encontro com os(as) participantes da pesquisa e, em um segundo encontro com os(as) professores(as) de área do ensino médio, a fim de que se promova uma maior reflexão acerca dos achados da pesquisa.

As pesquisadoras responsáveis por este estudo são: Maihara Pereira Franco de Andrade (fone: 55.99988.8909 e-mails: maiah_franco@hotmail.com) a professora Carla Rosane da Silva Tavares Alves, orientadora (fone: 55.984439173 e-mail: ctavares@unicruz.edu.br).

Este documento está em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, bem como a Norma Operacional nº 001/2013 e a Resolução nº 510/16 que estabelece procedimentos para a pesquisa na área de humanas e sociais. Dessa forma, o documento será assinado em duas vias, de igual teor (uma ficará em seu poder e a outra com a pesquisadora).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unicruz) está situado no Campus Universitário Ulysses Guimarães (Rodovia Municipal Jacob Della Méa - km 5.6, Parada Benito, Prédio Central, 2º piso - Sala 215), e o contato pode ser feito pelo telefone (55)3321-1618, nas terças e sextas-feiras das 8h às 11h30min e das 14h às 17h30min, ou pelo e-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br.

De acordo com a Universidade de Cruz Alta, o Comitê de Ética e Pesquisa é um órgão colegiado interdisciplinar e independente que foi idealizado para resguardar os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, além de contribuir no desenvolvimento de pesquisa dentro de um padrão ético.

Declaro que entendi a proposta da pesquisa, os riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Santa Maria, ____ de _____ de 2025.

Instituição participante: _____

Assinatura: _____

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA - UNICRUZ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - MESTRADO E DOUTORADO

APÊNDICE B

Roteiro de questionário semiestruturado para ser realizado com profissionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE

Prezado(a) profissional do AEE

Eu, MAIHARA PEREIRA FRANCO DE ANDRADE, doutoranda do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz, estou realizando uma pesquisa inserida no projeto *A LINGUAGEM DO(A) PROFESSOR(A) DO AEE A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA - RS.* A orientadora do projeto é a Professora Drª Carla Rosane da Silva Tavares Alves.

Assim, tenho o prazer de convidá-lo(a) a participar da pesquisa, respondendo às questões do presente questionário, referentes à coleta de dados de sua escola, no âmbito da Educação Especial. Gostaria de destacar a importância de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa e, antecipadamente, agradeço-lhe.

Roteiro de questionário aplicado

1. Sexo:
a. ( ) Feminino. b. ( ) Masculino.

2. Área de formação:

.....

3. Ano de conclusão da graduação:

.....

4. Tempo de magistério:

.....

5. Tempo de atuação na escola:

.....

6. Possui pós-graduação?

a. ( ) Sim b. ( ) Não

7. Em caso afirmativo, indique o nível de pós-graduação cursado, bem como a área:

a. ( ) Especialização b. ( ) Mestrado c. ( ) Doutorado

.....

.....

8. Quantos(as)professores(as) do AEE tem na sua escola?

.....

9. Há quanto tempo o(a) senhor(a) está atuando com alunos do ensino médio?

.....

.....

10. Quantos alunos do ensino médio são público-alvo da Educação Especial, na sua escola?

.....

.....

11. Esses alunos estão alfabetizados?

.....

.....

12. Existe uma interlocução do(a) professor(a) do AEE com o(a) professor(a) da sala regular das diferentes áreas?
a. ( ) Sim b. ( ) Não

13. Em caso afirmativo, com que frequência é realizada esta interlocução?
.....
.....

14. Relate a sua experiência como professor(a) do AEE, a partir da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio, na rede estadual.
.....
.....
.....
.....
.....

15. Todos os alunos atendidos no AEE possuem laudo médico que comprovem que os mesmos fazem parte do público-alvo da Educação Especial?
.....
.....
.....

16. Qual é o sexo destes educandos e qual o diagnóstico de cada um:
.....
.....
.....
.....
.....
.....

17. Cada aluno possui o seu Plano de Desenvolvimento Individual-PDI?
.....
.....

18. Qual o período da execução do PDI?

.....
.....

19. No decorrer da pandemia como e com que frequência foram realizados os atendimentos e a entrega de materiais para os alunos do AEE?

.....
.....
.....

20. Os alunos do ensino médio acompanhados pelo AEE desenvolvem atividades da sala regular utilizando alguma plataforma, como por exemplo o Classroom?

.....
.....
.....
.....

21. Em caso afirmativo, houve alguma adaptação para facilitar o uso desta ferramenta de aprendizagem por parte dos alunos do AEE?

.....
.....
.....
.....

22. Relate como você compreende o processo de inclusão escolar de alunos do ensino médio oriundos do AEE?

.....
.....
.....
.....
.....

23.Você poderia exemplificar de que forma, enquanto educador(a), realiza esse processo de inclusão dos alunos do AEE, sob sua responsabilidade?

.....
.....
.....
.....

24. Além das atividades que você realiza com os alunos do AEE, com o objetivo de concretizar o propósito de inclusão escolar, haveria, na sua visão, alguma(s) ação(ões)/ atividade(s) que você gostaria de realizar, mas por alguma razão não tem sido feita?

a. ( ) Sim b. ( ) Não

25. Se sim, poderia falar a respeito?

.....
.....
.....
.....

26. Na sua escola, os alunos do ensino médio recebem conteúdos/materiais adaptados na sala regular?

a. ( ) Sim b. ( ) Não

27. Em caso afirmativo, quem adapta esses materiais?

a. ( ) Professor(a) do AEE b. ( ) Professor(a) da sala regular c. ( )Ambos

28. Os alunos do AEE frequentam a sala de recursos no contraturno escolar?

.....
.....

29. Os alunos que frequentam a sala de recursos estão incluídos na sala regular de ensino?

.....
.....

30. O(A) professor(a) do AEE participa das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe?
a. ( ) Sim b. ( ) Não

31. Em sua escola, há uma preocupação, por parte da direção e supervisão e ou coordenação em oferecer e/ou divulgar oportunidades de aperfeiçoamento dos(as) educadores(as) do AEE?
a. ( ) Sim b. ( ) Não

32. Em algumas reuniões pedagógicas, há espaço específico para a discussão de questões relativas a inclusão escolar e ao AEE?
a. ( ) Sim b. ( ) Não
Relate:
.....
.....
.....
.....
33. Em algum momento, a escola propõe a avaliação e/ou retomada do trabalho realizado pelo AEE?
a. ( ) Sim b. ( ) Não
Relate:
.....
.....
.....
.....

34. Como você percebe a recepção do trabalho realizado pelo AEE de sua escola, por parte de pais e/ou familiares de alunos atendidos?
.....
.....
.....
.....

35.Como você percebe a recepção do trabalho realizado como professor(a) do AEE por parte de seus colegas professore(as)?

.....
.....
.....
.....

36. Você gostaria de deixar alguma mensagem?

a. ( ) Sim b. ( ) Não

37. No caso de sim, registre a sua mensagem.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXOS

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
8ª COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO ESTADUAL PADRE CAETANO
e-mail: padrecaetano08cre@educacão.rs.gov.br

Of. Nº 032/2022 Santa Maria, 28 de setembro de 2022.

Prezadas Senhoras: Maihara Pereira Franco de Andrade e Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Ao cumprimentá-la tenho o prazer de aceitar sua pesquisa em nossa escola, Instituto Estadual Padre Caetano, pesquisa do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta,

.Sendo o que tínhamos para o momento.

Atenciosamente,

Elaine Isabel Souza da Rosa
Id. Func. 2552753/01
D.O.
Vice-Diretora/Substituta Legal

GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA BÁSICA ESTADUAL CÍCERO BARRETO
RUA SERAFIM VALANDRO, 385 - TEL (55) 3221- 4560
PORTARIA ATO /SE nº 011de 19/04/2000
SANTA MARIA - RS

Santa Maria, 03 de outubro de 2022

Professora Doutora Carla Rosane da Silva Tavares

Ao cumprimentá-la, tenho a satisfação de manifestar o interesse desse Estabelecimento de Ensino de que a doutoranda **Maihara Pereira Franco de Andrade** desenvolva seu Projeto de Pesquisa com nossos docentes do Atendimento Educacional Especializado. Certo de que o estudo contribuirá, tanto para a formação acadêmica da pesquisadora, como para nosso trabalho pedagógico. Nesse sentido, ela tem a autorização para a realização de sua pesquisa.

Subscrevo-me externando meus votos de consideração e estima.

Cordialmente,
Wendel dos Santos Lima
Coordenador Pedagógico

Escola Básica Estadual
Cícero Barreto
CNPJ: 92.9.11.651/0001-00
Portaria Ato/SE nº 0111
de 19.04.2000 - D.O. 20.04.2000
SANTA MARIA - RS

Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Portaria de Reconhecimento nº 00111 de 19/04/2000 – D.O. de 20/04/2000

R.Conde de Porto Alegre nº 655, R.Olavo Bilac nº 528 e R.Coronel Niederauer,nº1135. Fone: (55)3223-0407

Santa Maria – Rio Grande do Sul

Prezadas Senhoras,

Ao cumprimentá-las temos o prazer de receber na nossa instituição de ensino Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac a doutoranda Maihara Pereira Franco de Andrade, do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ.

Para a coleta de dados da sua Tese intitulada *A linguagem do(a) professor(a) do AEE a partir inclusão escolar: um estudo no ensino médio na rede estadual de Santa Maria - RS.*

Atenciosamente,

SILVANA FERRARI PICOLI
ID: 1260421/02
VICE-DIRETORA

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - SANTA MARIA – RS
COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS
Fone: (55) 3221.3105 - colegiomaneco@gmail.com – ssemaneco@gmail.com

DECLARAÇÃO

Prezadas Senhoras,

Ao cumprimentá-las, temos o prazer de receber na nossa instituição de ensino, o Colégio Estadual Manoel Ribas, a doutoranda Maihara Pereira Franco de Andrade, do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ para a coleta de dados da sua Tese intitulada *A linguagem do(a) professor(a) do AEE a partir inclusão escolar: um estudo no ensino médio na rede estadual de Santa Maria - RS.*

Atenciosamente,

Direção
CE MANOEL RIBAS

Santa Maria, 26 de Abril de 2023.

PORTARIA AUTORIZAÇÃO FUNCIONAMENTO E DENOMINAÇÃO N.º 00365 de [illegible] D.O. [illegible]-2-91
ALTERAÇÃO DENOMINAÇÃO N.º [illegible] de 01-10-20[illegible]
D.O. 02-10-2002 - SANTA MARIA - RS

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
8º COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - SANTA MARIA – RS
COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO

Prezadas Senhoras,

Ao cumprimentá-las temos o prazer de receber na nossa instituição de ensino Colégio Estadual Edna May Cardoso, a doutoranda Maihara Pereira Franco de Andrade, do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ.

Para a coleta de dados da sua Tese intitulada *A linguagem do(a) professor(a) do AEE a partir inclusão escolar: um estudo no ensino médio na rede estadual de Santa Maria - RS.*

Atenciosamente,

Alan Patrik Buzzatti
DIRETOR
ID:3743519/01

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO MAL. H. DE ALENCAR CASTELO BRANCO
Rua Capitão Vasco da Cunha, 1390 - Bairro Boi Morto - Santa Maria - RS
Credenciamento e Autorização Parecer 613/07 de 25/07/07

Prezadas Senhoras,

Ao cumprimentá-las temos o prazer de receber na nossa instituição de ensino E.E.E.M Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco a doutoranda Maihara Pereira Franco de Andrade, do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ.

Para a coleta de dados da sua Tese intitulada *A linguagem do(a) professor(a) do AEE a partir inclusão escolar: um estudo no ensino médio na rede estadual de Santa Maria - RS.*

Atenciosamente,

Ana Lucia dos Santos
Diretora
Id. Funcional 18377-1/02

Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria de Educação
8ª Coordenadoria Regional de Educação
Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa
Santa Maria

Senhora Profª Drª Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Venho, através deste documento, informar que autorizo a doutoranda Maihara Pereira Franco Andrade, do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta, a realizar sua pesquisa, nesta instituição de ensino.

Sendo o que tinha para o momento, expresso votos de consideração e apreço.

Cordialmente,
M. Dal Bem
Maribel Da Costa Dal Bem

Diretora da Escola
Maribel da Costa Dal Bem
2534568/02
Diretora
Santa Maria, 30 de setembro de 2022