

# SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: eficiência no processo de ensino aprendizagem

## MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM: efficiency in the teaching learning process

Fabio Silva<sup>1</sup>

Daiana Renata Nunes<sup>2</sup>

**Resumo:** A sala de recursos multifuncional do tipo I, na Educação Básica oferta atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual e física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Buscou-se analisar como a sala de recursos multifuncional tipo I consegue trazer benefícios para o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, pesquisou-se o caminho histórico e legal da Educação Especial, no Brasil, paralelamente, a legislação brasileira e paranaense sobre o funcionamento dessa sala. Descreveu-se sobre a deficiência intelectual, e a forma de atendimento desse alunado, os procedimentos adotados para encaminhar os alunos que apresentam baixo rendimento escolar. A Teoria Histórico-cultural e seu impacto na educação especial, foi item de estudo, destacando-se o pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e à apropriação da cultura, conceitos que dão validade ao trabalho pedagógico. Foram entrevistados por meio de um roteiro de entrevista, profissionais que atuam junto a alunos com deficiência intelectual. Esse estudo além de subsidiar a formação da pesquisadora, viabilizou momentos de reflexão sobre a prática profissional, de tal forma, que, enquanto acadêmica, propiciou às participantes da pesquisa, imersão em sua prática diária. Por fim, as entrevistadas demonstram a necessidade de parceria estreita entre os professores do ensino especializado e os professores do ensino comum para que as intervenções sejam eficientes na aprendizagem desses alunos, como também, uma formação continuada que dê conta das dificuldades que se apresentem no processo.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Sala de Recursos Multifuncional. Prática pedagógica.

**Abstract:** The type I multifunctional resource room, in Basic Education, offers specialized educational assistance, of a pedagogical nature, which complements the schooling of students with intellectual and physical, neuromotor disabilities, global developmental disorders and specific functional disorders. We sought to analyze how the type I multifunctional resource room can bring benefits to the teaching-learning process of students with intellectual disabilities who attend Elementary School II. Therefore, the historical and legal path of Special Education in Brazil was researched, in parallel with the Brazilian and Paraná legislation on the functioning of this room. The procedures adopted to refer students with low school performance were described about intellectual disability, and the way in which these students were attended to. The Historical-cultural Theory and its impact on special education was an item of study, highlighting Vygotsky's thought on human development and the appropriation of culture, concepts that give validity to the pedagogical work. Professionals who work with students with intellectual disabilities were interviewed through an interview script. This study, in addition to subsidizing the researcher's training, enabled moments of reflection on professional practice, in such a way that, as an academic, it provided research participants with immersion in their daily practice. Finally, the interviewees demonstrate the need for a close partnership between specialized education teachers and regular education teachers so that interventions are efficient in the learning of these students, as well as continuing education that takes account of the difficulties that arise in the process.

**Keywords:** Intellectual disability. Multifunctional Resource Room. Pedagogical practice.

---

1

2

## 1. INTRODUÇÃO

A escola, ao longo dos tempos, passou por várias mudanças, sociais, políticas, culturais e econômicas, assim como a sociedade. Nesse período mudaram-se os conteúdos, metodologias, objetivos, teorias, professores e alunos. Apesar de tantas transformações podemos assegurar que o processo educacional ainda apresenta muitas desigualdades. Nas últimas décadas teve início um movimento para concretizar ações que permitissem a inclusão educacional. Destacam-se que é um ambiente com desigualdades, justamente porque persiste em padronizar seu atendimento educacional para um determinado perfil de aluno que é imposto pelo sistema. Assim, os que não se enquadram neste modelo acabam excluídos, o que, por vezes se repete com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam elas permanentes ou temporárias (ARAÚJO, 2015).

O termo educação extrapola limites temporais e geográficos, afinal, é um processo permanente na vida do indivíduo e acontece em diferentes locais e situações. Desde as primeiras relações sociais intrafamiliares e extrafamiliares a educação informal está presente, incorporando valores e culturas de pertencimento e sentimentos a determinada sociedade. Assim, apresentam-se como agentes educadores: os familiares, os amigos, as pessoas com quem se convive e, os espaços de convívio de cada indivíduo, o lugar dessa educação (ALBUQUERQUE, 2008).

A educação formal, ao contrário, determina-se por um tempo, local específico e recursos humanos especializados. A escola, instituição responsável por oferecer acesso ao conhecimento produzido ao longo dos anos, sistematiza atividades, determina tempo de progressão, disciplina a divisão por idade e conhecimento possibilitando aos alunos a aprendizagem e o desenvolvimento que são essenciais para participação ativa na sociedade (ALBUQUERQUE, 2008).

Caracteriza-se educação especial uma modalidade de ensino que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para discentes com necessidades especiais, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008 (PLESTCH, 2009). Essa norma, diferentemente do documento anterior, de 1994, traça todas as diretrizes e normas para esta modalidade educativa – a Educação Especial – numa perspectiva de educação inclusiva, que não admite sequer projetos diferenciais ao ensino comum, como as classes e escolas especiais. Esse documento mais recente, agora com status constitucional, ratificou a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, também conhecido como Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2007 (BRASIL, 2007).

Embora a educação especial tenha evoluído de um estado de abandono total para a possibilidade de inclusão, sua efetivação na escola ainda não pode ser considerada ideal, visto que aconteceram mudanças na legislação, nos discursos, mas na escola, os avanços são lentos, quando falamos de inclusão escolar. O desafio não é só incluir, mas possibilitar que esses alunos permaneçam e concluam seus estudos, para isso é mister que sejam evidenciadas as potencialidades do educando em detrimento de suas limitações (ALBUQUERQUE, 2008).

Outro desafio a ser superado é a resistência de alguns professores e profissionais da educação, que ainda se apoiam na ausência de uma formação adequada para esse atendimento especializado, nas estruturas físicas impróprias e na falta de condições mínimas para efetivar o processo. É necessário romper com esses discursos, visto que o professor será o grande mediador do conhecimento. Mesmo sabendo que existem muitos entraves na educação quando se trata dos alunos que são considerados “diferentes”, deve-se observar que muitos foram os avanços a partir da normatização da educação especial (ALBUQUERQUE, 2008).

A inclusão escolar é vista como uma proposta que representa valores importantes concordantes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a exigência de executar a política de inclusão como um direito público para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham a oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente (ALBUQUERQUE, 2008). Destarte que incluir, não significa ocupar o mesmo espaço que os demais alunos, ditos típicos, ocupam. Incluir é ser parte, é ser sujeito ativo nas mais diversas situações sociais possíveis. A escola é o lugar ideal para que as interações aconteçam entre (professor x aluno, aluno x aluno, aluno x atividades), e é nessa troca de interação humana que as diferenças se diluem (ALBUQUERQUE, 2008).

Segundo Vygotsky (1997), a inclusão escolar deve ter significado para o sujeito, dando sentido e significado a sua vida. Trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras adaptando ao sujeito que compreenda o mundo que está inserido e possa ser autônomo, participativo e ativo na construção desse mundo e da sua própria história. A escola inclusiva deve desafiá-lo, instigá-lo, buscar formas de desenvolver potencialidades e não reforçar o sentimento de incapacidade.

Para isso, programas foram organizados buscando equipar a escola regular para esse atendimento, entre esses programas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é um serviço de Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Se configura como complementar e/ou suplementar a formação do aluno, buscando sua autonomia e independência na escola e fora dela. Assim, seu objetivo é criar condições para que o aluno acesse os conhecimentos, conteúdos e informações que são compartilhados e produzidos nas salas do ensino comum (SEED,2016).

Em sua organização o AEE atende alunos com necessidades educacionais especiais, seja física, mental ou sensorial, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). A SRM do tipo I, na Educação Básica oferta atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. A implantação desse programa na rede estadual do Paraná, e em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental, já é realizada há alguns anos, porém, há poucos registros

sobre a potencialidade desse programa o que justifica o estudo sobre a temática (SEED,2011).

Diante a esses apontamentos a pesquisa questiona como a SEM, do tipo I consegue mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que necessitam deste atendimento especializado. E, se tratando especificamente de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que possuem deficiência intelectual, é factual saber: Quais são as contribuições da Sala de Recursos Multifuncionais para a aprendizagem desses alunos?

A resposta a esse questionamento tem como objetivo investigar o papel da SRMI no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de uma cidade do norte do Paraná.

Para tanto, buscou-se perfazer o caminho histórico e legal da Educação Especial, no Brasil, e paralelamente estudar o que a legislação brasileira e paranaense dispõe sobre o funcionamento da sala de recursos multifuncional I. Foi necessário descrever a deficiência intelectual, bem como a forma de atendimento deste alunado, desde os procedimentos adotados para encaminhar os alunos que apresentam baixo rendimento escolar, bem como, conhecer e analisar como ocorre o ensino e aprendizagem na sala de recursos multifuncional e por fim descrever e analisar a avaliação que os docentes fazem sobre a própria formação. Para um direcionamento eficaz do processo educacional, o professor precisa ter consciência de seu papel frente aos desafios educacionais, e aqui reporta-se aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A contribuição da Teoria Histórico-cultural no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais surgiu com estudos e pesquisas sobre mediação e a necessidade de um trabalho educativo que priorize a interação em sala de aula. Mas, o atendimento desses indivíduos nem sempre foi tão bem compreendida, a história da Educação Especial aponta as lacunas pela qual a educação negligenciou esses alunos, situação descrita na primeira sessão desse estudo. Na mesma sessão, expõe-se a organização legal da Educação Especial, a evolução dos serviços de educação especial que, de uma fase inicial, eminentemente assistencial, avança para uma segunda em que se priorizam os aspectos médico e psicológico. Na sequência, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema de ensino. E, atualmente, com uma proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular com atendimento complementar e/ou suplementar do AEE.

Esse atendimento é descrito na segunda sessão, destacando seus objetivos, suas características e os desafios impostos. Destaca-se o AEE como ferramenta imprescindível para o sucesso do processo de inclusão por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, também descritas nessa sessão. Além da composição das SRM, aponta como essas salas são implementadas no Estado do Paraná.

Pela especificidade desse estudo, optou-se, na terceira sessão, em discorrer sobre a evolução conceitual da deficiência intelectual apontando sua múltipla dimensionalidade, necessárias para sua conceituação, avaliação e possíveis intervenções pedagógicas.

Na quarta sessão, os estudos discorrem sobre a Teoria Histórico-cultural e seu impacto na educação especial. Destaca-se o pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a relação que extrapola os processos de maturação biológicos, mas atrela-se à apropriação da cultura, relacionando-se aos aspectos afetivo, cognitivo e social.

Esses conceitos dão validade ao trabalho pedagógico das SRM que são descritos na quinta sessão. Para efetivar esse trabalho é necessário conhecer os processos de aprendizagem e as peculiaridades dos alunos, apreciando suas competências e conquistas. A prioridade é a interação em sala de aula, pois, a construção do conhecimento caracteriza-se pela dependência das relações sociais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A história da Educação Especial no Brasil

Para compreender os princípios da inclusão, como transcendência da exclusão social é necessário entender seu processo histórico, as tessituras que se organizaram quanto ao atendimento dessa população, bem como, os estudos que tornaram possível minimizar a dicotomia entre normalidade e deficiência. Perfazendo um breve histórico a respeito da inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil é necessário conhecer como o mesmo se dava, desde os internamentos em hospícios até a inclusão no ambiente educacional.

De acordo com Xavier (2012) os deficientes mentais não recebiam qualquer tipo de educação, sendo que até o início do século XIX eles eram tratados como “alienados mentais” e não recebiam qualquer tipo de tratamento. Aqueles que não oferecessem riscos à sociedade ficavam vagando pelas ruas, já os agressivos eram destinados a ficar acorrentados dentro de cadeias.

O autor destaca que no século XIX, as Santas Casas de Misericórdia brasileiras iniciaram um trabalho de auxílio aos doentes psiquiátricos proporcionando a eles cuidados específicos. Até que, em 1841, o provedor da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, José Clemente Pereira, iniciou uma campanha para a criação de um hospício de alienados. Seu intento contou com a contribuição do Imperador Dom Pedro II na construção do edifício, e por esse motivo passou a ser denominado Hospício Pedro II (MAZZOTTA, 2005).

A instituição, segundo Xavier (2012), trouxe avanços no tratamento desses doentes, incluindo-se a própria terminologia de referência visto que passaram a ser denominados doentes psiquiátricos e ficavam sobre a tutela de médicos que buscavam, por meio das mais diversas atividades, a reabilitação, para a inserção dos mesmos na sociedade. A reabilitação era feita por meio de terapia ocupacional em oficinas de manufatura de calçados, artesanato com palha e alfaiataria. Os clientes não recebiam tratamentos farmacológicos, no entanto, no hospício, os agressivos eram trancados em quartos reforçados com paredes espessas, portas de ferro e, mesmo assim, ficavam amarrados em camisas de força.

Com a chegada do século XX, a questão educacional, foi vista de forma mais concreta. Começa-se a entender que as pessoas poderiam ser trabalhadas, em suas

dificuldades de comportamentos e até mesmo aprendizagem, dentro do âmbito escolar. O tratamento começou a atacar a parte biológica da deficiência fazendo então uso de medicamentos, na sequência, com o avanço da psicologia e das novas teorias de aprendizagem, entra em ação a linha psicopedagógica ressaltando, ainda mais, a importância da escola e enfatizando os métodos e as técnicas de ensino (MAZZOTTA, 2005).

Percebe-se certo antagonismo: há uma preocupação em oferecer espaços que atendam a necessidade de convivência para esse grupo, no entanto, as instituições não estavam (ou porque não dizer, estão) preparadas para esse atendimento. Assim, as primeiras tentativas de inclusão frustraram-se e deram lugar a discussões acaloradas sobre os benefícios e os prejuízos de manter deficientes intelectuais no ensino regular e a possibilidade de oferecer espaços especializados para esse atendimento.

Lopes e Marquezine (2012, p. 490) citam que em pesquisas e análises das políticas públicas nacionais, destaca que no Brasil, a educação desse grupo é historicamente marcada “por sua implementação em instituições especiais privadas de caráter filantrópico e pelo entendimento de que o espaço educacional segregado é o mais adequado para educá-la”.

Surgem as primeiras propostas para esse atendimento por iniciativas populares: a Associação de Pais e Mestres (APAE), a Sociedade Pestalozzi, dentre várias outras, que desempenhavam na sua quase totalidade, ações relacionadas à educação especial, porém desenvolvida em local separado e específico para isso (MAZZOTTA, 2005).

Percebe-se o comando da educação de alunos com deficiência intelectual essencialmente nas instituições ou escolas especiais, por ausência de políticas de Estado. Essa prerrogativa é ressaltada pelos documentos oficiais que afirmam: “o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza” (BRASIL, 2007b, p.22).

Observa-se a ausência do Estado no tratamento oferecido a esses alunos o que é sempre reforçado: “na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita.” (BRASIL, 2007b, p.16).

Registra-se a impossibilidade de a escola atingir o objetivo de ensinar esses alunos, e eles continuam a ser atendidos nas escolas especiais ou em classes especiais, nas instituições públicas, afinal, ainda é um grande desafio para a escola regular.

Destaca-se, segundo Xavier (2012), que o tratamento dado às pessoas com necessidades especiais estava marcado por três atitudes sociais: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação. Essas diferentes atitudes no tratamento desse grupo estavam justamente relacionadas as formas como era concebida a deficiência, de tal maneira, que no século XX, multiplicaram-se os estudos sobre o tema e “o modelo metafísico permaneceu coexistindo com o modelo médico, educacional e social, acrescentando no fim do século, o modelo sócio histórico” (ALBULQUERQUE, 2008, p. 28). Para desenvolver a prática pedagógica com pessoas que apresentam deficiência intelectual, são necessários conhecimentos sobre o

processo de ensino e aprendizagem, das concepções da deficiência e, mais ainda, a crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno. Essa última, princípio da ação pedagógica e da definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas no processo.

Em meio a essa profusão de conceitos, estudos e teorias, o Brasil apresenta os primeiros passos para legalizar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular promulgando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. A LDB n.º 4.024/61, em seu texto original, trata da educação de excepcionais que passam a ter direito a educação regular.

Esses primeiros passos sugerem a integração desses alunos a comunidade e ao espaço escolar, de tal forma, que ultrapasse “as barreiras do simples assistencialismo, da terapia ocupacional, da execução de trabalhos manuais, oportunizando a estas pessoas a inclusão social” (XAVIER, 2012, p. 2).

No entanto, integrar não é incluir e esses alunos passaram por treinamento para adaptarem-se a instituição e, não ao contrário. A escola continuou inalterada, inabalada, organizada de forma a selecionar os aptos dos inaptos e com foco nas deficiências, negligenciando as potencialidades e as diferentes habilidades. Mesmo com o ingresso desses alunos, o espaço escolar não se alterou: a educação especial passou a integrar a instituição como um apêndice, muitas vezes aceita por imposição legal. A escola continuava elitista, excludente e enciclopédica (XAVIER, 2012).

O artigo aponta a garantia de atendimento às pessoas com deficiência, no entanto, não aponta explicitamente de que forma isso deverá ocorrer delegando aos Conselhos sua normatização. Também não se refere a integração nem tão pouco a inclusão. A não ser pela denominação dada a esse alunado, quase não se percebe alteração em relação à lei anterior, talvez porque o trabalho educacional com essas pessoas era considerado sem importância para a política do período. O apelo ainda é assistencialista e com iniciativas isoladas do Estado. Criou-se em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a responsabilidade da gerência da educação especial no Brasil, mas as singularidades de aprendizagem não são consideradas (MOREIRA, 2003).

Historicamente tem-se Educação de excepcionais, em 1961, deficientes em 1971, já na Constituição Federal de 1988 foram citados como portadores de deficiência, e destacados em vários artigos resgatando-lhes seus direitos sociais (Capítulo II, art. 7º), direito a saúde, proteção e integração social (art. 23 e 24), direito a cota percentual em concursos públicos (art. 37), direito a assistência social para integração (art. 203).

Em 1989, a aprovação da Lei n.º. 7.853 acrescenta a obrigatoriedade e gratuidade de educação especial na rede pública de ensino, com programas de Educação Especial a nível pré-escolar, como também nas unidades hospitalares onde educandos portadores de deficiência estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano. Assim, determina a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino, punindo com reclusão ou multa qualquer ato contrário (MOREIRA, 2003).

Ainda, segundo a mesma autora, a lei, embora aparentando severidade e determinação quando prevê a matrícula compulsória, deixa uma lacuna, pois não define quem são os portadores de deficiência “capazes de se integrar no sistema de ensino regular”, o que acaba permitindo que as próprias escolas definam por meio de padrões e laudos quais os deficientes capazes de se integrar ao ambiente escolar (MOREIRA, 2003).

Da promulgação da Constituição de 1988 até a LDB de 1996, ocorreram manifestações mundialmente a fim de reivindicar ações concretas na direção da inclusão, e pela igualdade de direitos para os alunos com necessidades educacionais especiais, de estarem todos matriculados na rede regular de ensino. Entre os movimentos mais importantes, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que foi um marco importantíssimo para mudança de postura em relação à inclusão desses alunos, oferecendo propósitos concretos para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais (XAVIER, 2012). A Declaração de Salamanca desenvolveu o conceito de necessidades educacionais especiais, inserindo nesse contexto todas as crianças, independente dos obstáculos ou diferenças que possam ter.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca reafirma o direito à educação de “todos” os indivíduos independentemente de suas diferenças individuais na rede regular de ensino, e enfatiza que a inclusão só se efetivará quando todas as crianças puderem aprender juntas, por meio das relações mediadas. A deficiência não pode e nem deve ser vista pelo viés da limitação, é necessário olhar o ser humano pelo viés de suas potencialidades, este é o ponto de partida para uma escola democrática, inclusiva. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, dispõe sobre a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Ainda relembra as diversas declarações que culminaram nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência – assegurando seu direito ao sistema educativo como já é notado pelo envolvimento de grande parte da população, e reconhece o envolvimento na participação ativa dos representantes da Conferência Mundial (UNESCO, 1988).

Conforme a Declaração de Salamanca, citada por Reis e Ross (2008), toda criança tem direito fundamental à educação, devendo ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Visto que a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, de tal forma, que os sistemas educacionais e os programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de levar em consideração a diversidade dessas características e necessidades.

A concepção de inclusão educacional prevê uma sociedade inclusiva, ou seja, não prefere, seleciona ou isola um cidadão, mas busca formas para que isso não ocorra, modificando os ambientes a fim de atendê-los em suas especificidades, comportamentos de aceitação e acolhimento viabilizando a acessibilidade arquitetônica para todos (XAVIER, 2012). Caminhando na perspectiva da educação inclusiva, é necessário assegurar o atendimento específico aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, de altas habilidades/superdotação. A inclusão só se efetiva quando todos tiverem os mesmos direitos de acesso, permanência, e conclusão do ensino.

Interessante observar que em relação as diferenças, todas às dessemelhanças humanas: diferenças culturais, religiosas, sociais, étnicas, estão sendo mais conhecidas o que é indispensável para que se consiga entender de que forma se aprende e compreende-se sobre si mesmo (XAVIER, 2012).

No Brasil, a busca de um sistema inclusivo ainda caminhava a passos lentos. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, buscando a “integração instrucional” e condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Percebe-se ainda os padrões homogêneos de participação e aprendizagem em detrimento as diferentes habilidades e competências de cada pessoa. Assim, não há uma reformulação das práticas educacionais e a educação especial continua sendo a única responsável pela educação desses alunos. Foi a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/96) que se começa a incorporar os princípios da Declaração de Salamanca. Há uma alteração na legislação brasileira e, nota-se a intenção de construir uma escola inclusiva. A lei destinou um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V), prevendo a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes.

Observa-se um avanço considerável ao assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades desses alunos e se não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, a lei assegura a terminalidade, como também, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. A Lei ainda definiu algumas normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996).

A preposição trouxe ao sistema escolar uma série de discussões sobre o assunto. Enquanto uma parcela da sociedade defende que a convivência entre “normais” e “deficientes” é benéfica para ambos e oportuniza maior desenvolvimento devido ao estímulo e modelo oferecido pelos alunos “normais”. uma outra parcela é contra, pois acredita que a escola regular não possui estrutura física e, tão pouco recursos humanos que atendam uma clientela tão diversa. A problemática maior está na institucionalização das leis sem as devidas condições para que sejam, de fato, implantadas. Ainda registra que a LDBEN nº. 9394/96 regulamentou matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares e também a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino reafirmando a educação especial como modalidade de ensino (MOREIRA, 2003).

Em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida também como Convenção de Guatemala, vem reafirmar “que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas” e buscando eliminar qualquer forma de

discriminação, as autoridades governamentais e/ou entidades privadas assumem o compromisso de eliminar progressivamente a discriminação promovendo a integração na prestação de benefícios incluindo, entre outros: emprego, transporte, educação, esporte, além de acessibilidade e eliminação de obstáculos assegurando acesso e uso dos recursos disponíveis na sociedade (BRASIL, 2001).

Nessa convenção determinou-se o uso de campanhas de educação para sensibilização da população, quanto aos “preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência” (Art. III) sociedade (BRASIL, 2001).

O Decreto (art. 1) ainda define "deficiência" como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, limitando-se a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, gerada ou agravada pelo ambiente econômico e social e, discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001). Além do combate à discriminação e promoção da igualdade entre portadores de deficiência e demais pessoas, o mesmo decreto sugere o trabalho na prevenção de todas as formas de deficiência passíveis de se prevenir.

Há ampliação do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ainda admite a possibilidade de substituir o ensino regular, lacuna que interfere numa verdadeira política de educação inclusiva (ALBUQUERQUE, 2008).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 aponta um déficit referente, não só quanto a oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, mas também quanto à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Diante dessas constatações traçaram-se objetivos e metas que atendessem a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2003).

Para alcançar essas metas o Ministério da Educação e Cultura (MEC) reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial no País juntamente com a Língua Portuguesa e a produção e difusão do Sistema Braille; estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, contemplando, nos currículos acadêmicos de formação docente, conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), garantindo a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (MOREIRA, 2003).

Esses primeiros passos, segundo a mesma autora, foram reforçados no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Decreto 6.094/2007, por meio das estratégias propostas no documento tais como: formação de professores para a educação especial; implantação de salas de recursos multifuncionais; acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; acesso e permanência das

peças com deficiência na educação superior. Tais proposições entram em conflito com a previsão de terminalidade específica da Lei de Diretrizes e Bases. Nota-se que ainda há muito para discutir em relação as limitações dos alunos com necessidades especiais.

Mas era necessário regulamentar AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que foi operacionalizado pela Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação. Essa Resolução apresenta o AEE como uma modalidade da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. O ideal é especial que as barreiras que inferem na participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos discentes com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/CNE/CEB, 2009).

Fica definido que o AEE é um serviço que perpassa todos os níveis e etapas, assim como todas as modalidades da educação básica e superior. Esse atendimento deve ocorrer, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola na qual o aluno encontra-se matriculado ou outra escola do ensino regular, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (MEC/CNE/CEB, 2009, Art. 5º).

Foi a partir dessa historicidade, tendo como referência todos os documentos produzidos no âmbito internacional e nacional e considerando os micros dados do Censo Demográfico de 2010, que se estabeleceram metas para a década da educação dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Em relação ao atendimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o plano destaca em sua meta 4, a preferência de atendimento na rede regular de ensino (MORAES, 2017).

Notadamente reitera-se a política da inclusão e valoriza-se o AEE como modalidade de ensino que contribui para essa inclusão, mas para análise desse atendimento é necessário conhecer seu funcionamento legal, item descrito na próxima sessão.

## 2.2 O Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais

Como já mencionado a Resolução CNE/CEB, 04/2009, instituiu AEE na Educação Básica, determinando o público alvo da educação especial, definindo o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. Na sequência, a Resolução CNE/CEB nº04/2010 ratificou o caráter não substitutivo e transversal da educação especial e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Essa mesma Resolução preconiza a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (SEED, 2016).

Esse apoio especializado é realizado, conforme destacam as autoras acima citadas, por meio da coordenação de um educador especializado, que completa e acrescenta o apoio educacional executado em classes comuns, além de utilizar de equipamentos e recursos pedagógicos favoráveis as necessidades educacionais especiais dos educandos, estabelece o apoio educacional individualmente ou em grupos limitados e organizados por similaridade quanto a necessidade (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Ao reconhecer os alunos que poderão ser recebidos para o AEE, uma série de dúvidas e questionamentos surgem. Lopes e Marquezine (2012, p. 494) citam entre elas: “a multifuncionalidade da sala, o suporte pedagógico para as diferentes áreas abrangidas; a condição de atendimento eficiente e eficaz e outras que, certamente, já são ou serão objeto de pesquisas”. As mesmas autoras ainda fazem alusão ao Projeto Político Pedagógico e Regimento da Escola, e sua preocupação de que tal documento apenas transcreva o texto do dispositivo legal, deixando de dar características próprias da escola para o atendimento, situação bem definida nas Diretrizes Nacionais.

Quanto à terminologia proposta pelo MEC, as salas de recursos multifuncionais podem ser do Tipo I e do Tipo II. A diferença está na inclusão de recursos para sala de tipo II que além dos recursos da sala tipo I, são adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual (BRASIL, 2010).

Ora, para conseguir alcançar esses objetivos, o trabalho pedagógico, segundo Lopes e Marquezine (2012), deve incluir uma ação pedagógica de atendimento individual com os alunos, um trabalho colaborativo com professores das classes comuns e, também com a família de tal forma, que se envolva no processo de aprendizagem.

### 2.3 Composições das Salas de Recursos Multifuncionais

O MEC (2010), por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e que além de mobiliário adequado, os materiais pedagógicos foram pensados para o trabalho com a diversidade presente nas necessidades educacionais desse alunado. Os recursos midiáticos complementam esses materiais e buscam envolver os alunos reconhecendo neles suas habilidades e modos diferenciais de aprendizagem.

Para que haja a implantação das Salas de Recursos dentro de uma escola é necessário analisar diversos aspectos como, por exemplo: informações institucionais, diagnóstico local, fundamentação legal, político e pedagógica, gestão, matrículas, organização da prática pedagógica da instituição, infraestrutura e condições de acessibilidade na escola, entre outros.

Seu funcionamento será de 20 horas semanais podendo atender até 20 alunos com cronograma que ofereça suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o acesso ao conhecimento e em turno contrário ao da escolarização do estudante no ensino comum. Para

encaminhamento e frequência a SRM, o aluno deve passar por avaliação pedagógica e psicológica ou possuir laudos médicos que indiquem o AEE e, nos casos dos egressos dos anos iniciais, os relatórios da avaliação de ingresso e relatório do rendimento escolar dessa etapa de ensino. Esses documentos devem estar na pasta individual do estudante, bem como seu “Plano de Atendimento Educacional Especializado e Relatório do Rendimento Escolar do estudante, elaborado a partir do conselho de classe, conforme regimento escolar” (SEED, 2016, p. 6).

A Instrução ainda faz referência à organização pedagógica da sala de recursos, item muito importante e extremamente necessário para que realmente efetive-se a inclusão escolar e, essencial para que os estudantes tenham condições de prosseguir seus estudos com aprendizagem garantida. As considerações sobre esse tema serão discutidas nas sessões seguintes, fazendo ainda alusão aos estudos de Vygotsky e a importância da interação para a aprendizagem.

## 2.4 Deficiência Intelectual

O caminho histórico quanto à conceituação da deficiência intelectual passa por referências místicas e sobrenaturais, visões médicas e alcança as perspectivas sociais que consideram muito além de fatores meramente clínicos. Como menciona Pletsch (2010, p. 101) “o conceito de deficiência é um constructo que ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas”.

Conforme Dias (2015), relata que o termo deficiência intelectual foi utilizado, pela primeira vez, em 1995 e legitimado em 2004, na Conferência de Montreal. Ainda explica a mudança da terminologia de deficiência mental para deficiência intelectual pela necessidade de distinguir o funcionamento da mente do funcionamento do intelecto. Tal distinção fez-se necessária para evitar a confusão existente entre deficiência mental e doença mental, já que essa última aparece com quadro psiquiátrico não associado a déficit intelectual.

É preciso compreender a evolução conceitual da deficiência intelectual, bem como os avanços ocorridos principalmente na educação escolar, para analisar o trabalho pedagógico da SRM com o aluno deficiente intelectual. Em relação as deficiências em geral, em 1980, a Organização Mundial de Saúde estabeleceu três níveis para classificar todas as deficiências, a saber: “deficiência, incapacidade e desvantagem social”. Essa classificação foi revista, em 2001, e motivou a troca da terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência”, [...] para destacar os efeitos do meio sobre autonomia da pessoa com deficiência (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.13).

Especificamente, quanto a deficiência intelectual a dificuldade de diagnóstico levou a várias revisões do seu conceito. Durante anos, segundo Batista e Mantoan (2007), o parâmetro para sua definição foi a medida do coeficiente de inteligência (QI). Próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79), baseia sua definição no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento, mas também inclui outros

sintomas de manifestações como: a dificuldade de aprendizagem e comportamento diferenciado, coincidindo com diagnósticos de áreas diferentes.

Observa-se uma nova forma de conceber a deficiência intelectual e, a partir de 2002, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), atualmente denominada outros sintomas (IASSID), passa a considerá-la, no mínimo, sobre quatro fatores: biomédicos, comportamentais, educacionais, sociais e aponta cinco dimensões de análise: a intelectual, o comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais), a participação, interação e papéis sociais, os aspectos da saúde e, os contextos - o microsistema, o mesos sistema e o macrosistema (PLETSCH, 2010).

É a observação dessa múltipla dimensionalidade que fornece a sua base conceitual, de tal forma, a compreensão sobre essas dimensões auxilia tanto na conceitualização, na avaliação, como nas possíveis intervenções pedagógicas.

É preciso compreender essas dimensões para uma investigação mais assertiva. De acordo com Carvalho e Maciel (2003), a dimensão I refere-se a habilidades intelectuais que se relacionam a capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender ideias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.

Essas habilidades são avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência, de tal modo, a mensuração ainda possui muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico da deficiência. As autoras destacam que o Sistema 92 da AAMR adotava o valor do QI como índice de demarcação da avaliação intelectual, já o Sistema 2002 utiliza medida do desvio-padrão. “Estabelece como ponto de definição duas unidades de desvio-padrão ( $2\sigma$ ) abaixo da média, em testes padronizados para a população considerada”. Nesse aspecto, a AAMR recomenda como instrumentos “Wechsler Intelligence Scale for Children - WISC-III, Wechsler Adult Intelligence Scale - WAIS-III, o Stanford-Binet-IV, a Kaufman Assesment Battery for Children” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 151).

A segunda dimensão está ligada ao comportamento adaptativo que considera o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana”. Em relação as habilidades conceituais têm-se os aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação, ou seja, “a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia”. Já quanto as habilidades sociais citam-se: “a responsabilidade; a autoestima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade [...]; a observância de regras, normas e leis; evitar vitimização”. Por fim, as habilidades práticas que se relacionam ao exercício da autonomia, estando relacionadas as atividades diárias (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 151).

Na dimensão III consideram-se a participação, interações papéis sociais que podem ser avaliados pela observação e depoimento, visto os múltiplos contextos envolvidos e a possibilidade diversificada de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social. As condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa e fazem parte da quarta dimensão de análise (CARVALHO; MACIEL, 2003).

A ampliação da análise conceitual da deficiência intelectual, abrangendo as cinco dimensões, favorece o estabelecimento dos níveis de apoio necessários para garantir o desenvolvimento e atender as necessidades do indivíduo (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Em relação aos níveis de apoio, conforme sua intensidade, classificam-se em: intermitentes, limitados, extensivos e pervasivos, nessa mesma ordem estabelece do menos intensivo ao mais intenso e se aplicam a todas áreas do desenvolvimento humano. Carvalho e Maciel (2003, p. 152) ainda destacam que o sistema de apoio se coaduna com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, ao considerar “com base nesse conceito a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução de problemas”.

Assim, é importante reconhecer os sintomas primários, que se referem ao biológico e secundários, do ambiente, afinal, esses últimos podem ter intervenções mais rápidas e eficazes.

Esse aspecto será aprofundado na sessão seguinte, por agora, sabendo a importância de proporcionar intervenções eficazes, resta questionar como reconhecer a deficiência intelectual. Para isso, é necessário observar o desenvolvimento, as habilidades e os comportamentos, gerais ou característicos, que não correspondem ao esperado para a maioria dos alunos, comprometendo a aprendizagem escolar.

Assim, atrasos no desenvolvimento psicomotor ou no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de recepção, atenção, memorização e reação a estímulos auditivos, visuais e táteis ou ainda, em relação a criatividade, abstração, conhecimento do mundo e de si mesmo devem ser observados pelos professores, comunidade escolar e família. A análise no déficit das destrezas, dos saberes e das estratégias de processamento de informações também são indicativos que, juntamente com a necessidade de supervisão em atividades da vida autônoma, refletem o nível de assistência necessário. A aprendizagem acadêmica lenta, com atraso acentuado no rendimento escolar é indicador significativo para uma avaliação mais estruturada e aprofundada (DEEIN, 2013).

A avaliação geral contemplar “a análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo” (FACCI et al., 2006, p. 118). Também o ensino deve centrar-se sobre essas noções e conceitos a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores.

Mas é preciso ir além da avaliação do aluno, “de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação” cabe também, avaliar a escola, suas metodologias, os conteúdos oferecidos e a qualidade das mediações. De tal forma, a avaliação extrapola o “âmbito gerais ou para o âmbito socioeducacional [...], rompendo inclusive com a cisão entre pesquisa e prática psicopedagógica” (FACCI et al., 2006, p. 120).

Além disso, a deficiência intelectual pode vincular-se a outros tipos de patologias, cabendo aos profissionais da saúde mental desenvolver esforços no sentido de perceber, por meio da avaliação, qual a “comorbidade da deficiência intelectual”. Entre essas comorbidades, os Indicadores da Associação Psiquiátrica Americana citam: perturbação da hiperatividade; perturbação do humor;

perturbação global do desenvolvimento; perturbações mentais secundárias a um estado físico geral, entre outras. Há ainda transtornos psiquiátricos que podem apresentar-se por meio de condutas agressivas e desenvolvimento; perturbações suicidas, entre outras (DEEIN, 2013). Dessa forma, a necessidade da participação de outros profissionais num trabalho interdisciplinar para propor intervenções pedagógicas e/ou até terapêuticas para oportunizar a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, tem-se a educação como mola propulsora de transformação e afirmação da essência humana e o ensino escolar favorecedor desse desenvolvimento. De tal forma, pode levar a criança com deficiência intelectual a estágios mais complexos de interação, comportamento e funcionamento intelectual. Tais pressupostos estão alicerçados na Teoria Histórico Cultural tendo em Vygotsky (1998, p. 118), o referencial principal quando coloca, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

## 2.5 O impacto da Teoria Histórico-Cultural na área da Educação Especial

Inicia-se esse tema localizando o cerne da Teoria Histórico Cultural na produção de Vygotsky, o seu estudo, aqui já citado, sobre a Defectologia. Fundamentos de Defectologia “é uma coletânea de textos tratando de assuntos diversos acerca do ensino, do desenvolvimento e das características de pessoas com deficiência, no contexto da União Soviética”, sendo referência no país (CENCI, 2015, p.1).

Segundo essa mesma autora, o estudo de Vygotsky busca entender a deficiência qualitativamente, por meio da compreensão sobre o pensamento das pessoas com deficiência, sua interação com o meio, e a maneira como enfrentam e quais alternativas utilizam para superar as dificuldades. Para essa compreensão, Vygotsky utilizou-se de bases teóricas diferenciando deficiência primária e deficiência secundária e, também o conceito de compensação social.

Destaca-se a importância do social que acompanha todos os estudos de Vygotsky sobre a formação da mente. Dessa maneira, a deficiência modifica a relação do sujeito com o meio físico e sobretudo, com o meio social, isso porque os órgãos que podem ser afetados pela deficiência são mais que biológicos, são órgãos sociais. Diz-se assim, pois a perda das funções sociais é uma perda muito significativa, no entanto, é no social que pode estar a fonte de compensação da deficiência, de tal forma, que a participação plena na vida social e a presença de meios alternativos para as funções deficientes traz condições para o desenvolvimento sem atrasos (CENCI, 2015).

Entende-se a íntima relação entre o individual e o social, entre o biológico e a cultura, nesse aspecto ressalta um importante postulado para a Educação Especial, a oposição a uma visão biologizante da deficiência que, da mesma forma que os estudos de Vygotsky (1997, p. 44), extrapolam as características físicas e biológicas. É ele próprio que afirma: “o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica”.

Assim, no caso de crianças com deficiência, essa relação do natural e do cultural não ocorre tão simplesmente, pois o desvio presente na deficiência dificulta a apropriação dos meios culturais (VYGOTSKY, 1997). Nesse aspecto, entra no processo a mediação, exclusivo dos seres humanos; ao relacionar-se com o mundo utiliza-se de ferramentas e signos. Em relação aos signos tem-se na linguagem o sistema mais importante, já as ferramentas atuam para transformar o meio, num movimento que transformam, ao mesmo tempo, o próprio ser humano. Mas, é necessário considerar que, “culturalmente, signos e ferramentas são criados considerando um tipo ‘normal’ de desenvolvimento” (CENCI, 2015, p.6).

Sabendo que a ação do homem sobre o mundo e sobre a própria conduta é realizada de modo mediado, tem-se que a inadaptação aos instrumentos mediadores da cultura é prejudicial à pessoa com deficiência. Desse modo, destaca a necessidade de recorrer as chamadas vias colaterais de desenvolvimento cultural: para a criança cega, a escrita em Braille; para a criança surda a Libras; e materiais e métodos para a criança com alguma deficiência motora (CENCI, 2015).

Esses instrumentos, segundo Cenci (2015), auxiliam no estabelecimento das relações sociais da pessoa com deficiência. Do contrário, o seu afastamento do meio cultural será prejudicial à formação das funções psicológicas superiores propostas por Vygotsky, pois reconhece-se que é a partir das relações sociais que elas se formam. Assim, o outro é condição para o desenvolvimento, não apenas como simples mediador instrumental, mas, em um sentido mais intenso, sendo condição do desenvolvimento.

Quanto às funções psicológicas superiores “são capacidades psicológicas que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características de tempo e de espaço” sendo produto do desenvolvimento histórico da humanidade. Observa-se a diferença com as funções psicológicas elementares que são de origem biológica, por exemplo, as reações automáticas, ações reflexas e associações simples (CENCI, 2015, p. 7).

Segundo o autor, a chave para entender a deficiência estaria em perceber que nem todos os sintomas apresentados derivam do “defeito” orgânico e sua relação com as funções elementares; as consequências desse “defeito” é que afetam as funções superiores e tais complicações decorrem da exclusão da coletividade e das atividades sociais (CENCI, 2015). Isto significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve o outro.

A criança não desenvolve sozinha este processo, cabendo a escola e ao docente um importante desafio: buscar estratégias que possibilitem a superação dos limites impostos pela deficiência, por meio de mecanismo de compensação. Ao contrário de centrar a atenção no defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, o esforço deve buscar compreender como o ambiente social e cultural pode mediar o acesso das pessoas com deficiência aos objetos de conhecimento e à cultura (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

“Ao abordar as deficiências, Vygotsky deixava claro que as oportunidades de aprendizagem são mais importantes do que a própria condição orgânica de deficiência” (CENCI, 2015, p. 10), por isso era contrário às práticas de educação especial que se centravam e adaptavam-se à deficiência, pois as mesmas subestimavam o potencial do aluno. Ainda em seus estudos, Vygotsky concluiu que

a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, no entanto, a aprendizagem também precisa de algumas funções para que possa acontecer de tal forma que, a eficiência no ensino seria maior se dirigido às funções em fase de amadurecimento.

Nesse tempo, Vygotsky refere-se a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e defende o estabelecimento de problemas que os alunos ainda não conseguem resolver, mas que pela mediação do professor seja possível sua resolução. É necessário que as dificuldades possam ser superáveis, desse modo a necessidade de conhecer o aluno: o que já tem internalizado - nível de desenvolvimento real, e o seu potencial - nível de desenvolvimento proximal (CENCI, 2015).

Mas como o docente pode reconhecer as funções que estão na ZDP? O próprio psicólogo destaca a importância da observação das tarefas que o aluno não consegue realizar sozinho, mas que alcança com colaboração. Nessa situação deve-se estabelecer dificuldades superáveis, o que pressupõe conhecer não apenas as possibilidades atuais do aluno, mas também visualizar aqueles presentes em potencial (DIAS, 2015).

Para explicar esses níveis e diferenciá-los, o psicólogo propõe uma metáfora: o desenvolvimento real seriam os frutos já maduros, enquanto que a ZDP corresponderia aos brotos, às flores e aos frutos ainda verdes. De tal forma, o agricultor não considera sua produção apenas pelos frutos maduros, mas vê aqueles que logo se tornarão bons. Assim, deveria ocorrer em relação ao desenvolvimento das crianças: deve-se prestar atenção às funções que estão amadurecendo e cuidar para que se efetivem (DIAS, 2015).

Nesse ponto, Vygotsky faz severas críticas às instituições especializadas que buscam criar grupos homogêneos de alunos com o mesmo grau de deficiência e, por consequência, os privam do potencial que há na comunicação e colaboração coletiva. Além da colaboração, “defendia que a escolarização das pessoas com deficiência intelectual deveria abandonar as propostas de ensino fundamentadas na repetição, cópia, experiência concreta e investir no desenvolvimento do pensamento abstrato” (CENCI, 2015, p. 14).

Essas colocações mudam o conceito de deficiência intelectual e as estratégias pedagógicas de atuação com estes alunos, a interação com as pessoas permite atenuar as consequências da deficiência e possibilita maiores chances de aprendizagem. Apresenta-se assim, o papel inegável da escola para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual tomando importância considerável no processo de mediação, questões referentes as estratégias pedagógicas e a avaliação.

## **2.6 O trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncional na perspectiva Histórico Cultural**

É importante destacar que todo e qualquer progresso tanto em relação a inclusão quanto, de fato, a aprendizagem dos alunos atendidos na SRM passa pela prática pedagógica do docente e sua interação com os estudantes. Mas, especificamente os alunos com deficiência intelectual da SRM, como seria a forma de atendimento deste alunado?

Ressalta-se uma maior abrangência quanto às possibilidades pedagógicas que podem auxiliar na aprendizagem desses alunos ao considerar a sua forma peculiar de aprender e de conviver no mundo. Essa nova forma de conceber a deficiência, bem como, das possibilidades de intervenção sobre ela pelo impacto da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky, leva a considerar o trabalho pedagógico do AEE por meio da SRM, afinal o atendimento está intimamente ligado ao processo de mediação de um professor especialista (CENCI, 2015).

Diante do exposto é indispensável também lembrar dos aspectos propostos em sua teoria quanto ao desenvolvimento humano que, segundo Vygotsky, ocorre por meio da linguagem e do pensamento e está inserido nas relações sociais e de trabalho. Percebe-se assim, a importância da análise dimensional da deficiência, bem como de uma prática pedagógica que consiga mediar conhecimento não apenas acadêmicos, mas que reflitam todas as dimensões da vida humana (CENCI, 2015).

Diferente de uma educação tradicional, que tem no aluno com deficiência intelectual um ser abstrato e descontextualizado e nas práticas massificadoras, generalizadas, repetitivas, individualizadas a ponto de reduzir o conhecimento ao “saber fazer” mecânico e do controle de comportamento, os estudos teóricos de Vygotsky buscam promover uma educação para o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória (CENCI, 2015).

Percebe-se, portanto, a necessidade de conhecer o aluno, seus conhecimentos prévios e suas potencialidades, descobrindo estratégias que o auxiliem em seu processo de aprendizagem. É um processo que depende da mediação do professor, afinal, a criança não se desenvolve sozinha, daí o papel importante do docente nesse enfrentamento.

Observa-se que tanto os estudos de Vygotsky, aqui já citados, como os instrumentos legais colocados contribuem para a mudança substancial do próprio conceito de deficiência intelectual e, por conseguinte das propostas pedagógicas de atuação com estes alunos. Não se está negando a importância dos conhecimentos curriculares, pelo contrário, é necessário favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso a esses conhecimentos, mas, respeitando seu tempo, sua maneira de ser e de aprender buscando sua própria condição de aprendizagem, expandindo as possibilidades e encontrando formas para diminuir seus limites.

Para que isso seja alcançado deve-se abandonar práticas mecânicas e repetitivas e apostar numa prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa. É importante considerar a prática social, o estudo significativo para que o aluno se identifique com o conhecimento e sua relação com o mundo em que vive.

Em relação ao atendimento individual a Sala de Recursos Multifuncional tipo I, na Educação Básica – anos finais tem como norte o “desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos”. O trabalho colaborativo busca ações que possibilitem o “acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades

educacionais especiais dos alunos”. Em relação a família espera-se envolvimento e participação no processo educacional (SEED, 2001, p. 5-6).

Para que esses eixos contribuam com eficácia no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno o docente deve ser um observador, um mediador, um pesquisador, um avaliador. Deve também receber apoio da equipe pedagógica possibilitando recursos para melhor organização das suas condições de ensino.

A Resolução CNE nº. 02/2001, enfatiza a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais especiais, de tal maneira que, na área da deficiência intelectual este processo deve permitir “conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades” (PADILHA, 2001, p.177).

Em relação a avaliação do aluno com deficiência intelectual, além de seu caráter pedagógico e auxiliar na condução do ensino, o que é preciso considerar? Afinal, se sua aprendizagem difere dos demais alunos, é possível utilizar os mesmos instrumentos e ponderações? Essas questões surgem com certa ansiedade, pois a proposta de inclusão no ensino regular ainda causa estranheza quanto a prática tradicional de inquerir sobre os conhecimentos, conceitos e procedimentos assimilados num período de estudos.

Reconhece-se a necessidade de uma avaliação que envolva todos os aspectos do processo: “o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc.”, e que sejam ouvidos todos os profissionais da escola, afinal, participam indiretamente dessa aprendizagem (SME/DOT, 2008, p. 32).

A responsabilidade em adequar os instrumentos de avaliação cabe à escola. A partir do conhecimento sobre a individualidade desse aluno é necessário criar formas que permitam avaliar o que aprendeu, o que ainda não foi assimilado e quais variáveis interferiram no processo. No entanto, não se pode esquecer os objetivos educacionais e garantir que sejam contemplados na avaliação, mesmo que com adequações. É imprescindível o uso do diálogo e das observações realizadas no cotidiano escolar. Já que a observação é o instrumento mais recomendado para a coleta de informação, o docente deve buscar “olhar para o potencial do aluno, observar suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação” (SME/DOT, 2008, p. 33).

Nas orientações para a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, do Estado do Paraná, a avaliação é processual com objetivo de acompanhar o desenvolvimento do aluno e buscar possibilidades de intervenção pedagógica eficazes. Para isso, o desenvolvimento do aluno deverá ser observado e analisado no contexto comum de ensino e no AEE (SEED, 2011).

O que se espera é que a avaliação ocorra na dinâmica da sala de aula, com observação constante do envolvimento dos alunos nas atividades e sua autonomia frente as tarefas escolares. Nessa observação também entram em cena a análise dos cadernos, das folhas de exercícios, seus relatos orais e outros trabalhos

realizados em sala de aula. Toda análise deve subsidiar a equipe a diferenciar o desenvolvimento real da ZDP e agir sobre ela. É preciso não esquecer que a partir dos dados levantados pela avaliação deve acontecer a intervenção educativa, e “a busca de formas alternativas para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos” (SME/DOT, 2008, p. 33).

Também quanto a promoção desse aluno, mesmo considerando a importância e a necessidade de investimento na aprendizagem dos conteúdos curriculares, deve-se considerar não a quantidade de aquisições, afinal seu progresso é particularmente diferente dos demais alunos e, por isso, deve ser avaliado quanto ao seu progresso particular sem comparações com os demais alunos do grupo.

Conforme a Instrução 16/2011 (SEED, 2011), esses avanços acadêmicos do aluno, tanto na classe comum como na SRM devem ser registrados em relatório pedagógico, elaborado a partir do parecer dos professores das disciplinas no conselho de classe, baseando-se a decisão sobre sua promoção ou não, nos critérios específicos e nas propostas delineadas em seu plano de atendimento educacional especializado. Colocadas todas as normatizações, alguns estudos e considerações de autores sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a legalização do AEE e a SRM para atendimento de alunos com deficiência intelectual é chegado o momento de observar como realmente acontece esse processo.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados dessa pesquisa atenderam aos objetivos propostos possibilitando, reconhecer as contribuições que a SRM traz para aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, a simples imersão do aluno nesse atendimento não é o determinante de seu sucesso ou fracasso. Há necessidades emergentes na organização dos sistemas e instituições para que a aprendizagem desse alunado se efetive.

As reflexões mostraram que o atendimento educacional aos alunos com NEE ainda carrega em si o assistencialismo, somado a grande dificuldade de compreensão sobre a inclusão. A escola, enquanto instituição social, continua a reproduzir os ditames de uma sociedade excludente e competitiva, de tal forma, os alunos com deficiência intelectual não apresentam condições de responder no mesmo grau e tempo com aqueles classificados como “normais”.

Essa ideologia vem sofrendo mudanças, mas de forma lenta, desarticulada e processada a partir da pressão de órgãos governamentais. Foi possível perceber o quanto as Conferências internacionais, foram fundamentais para um novo conceito sobre as deficiências e as possibilidades de intervenção educacional. Nesse intuito, o AEE constitui-se em um serviço e espaço privilegiado para auxiliar na efetivação da inclusão. Sua organização pedagógica tem como referência a teoria Histórico-cultural, ao considerar que todos apresentam condições de aprendizagem e desenvolvimento, o que diferencia são as estratégias destinadas e o tempo que cada indivíduo leva para efetivar a aprendizagem.

Nesse fio condutor, respaldada pelas ideias de Vygotsky (1998) e também colocada pela professora especialista entrevistada, as SRM apresentam condições de desenvolver um trabalho pedagógico individual que permite identificar o nível de desenvolvimento real de cada aluno, respeitando sua diversidade, seu ritmo de aprendizagem e valorizando as capacidades. Mas, contudo, ainda é necessário evitar que a aprendizagem seja responsabilidade apenas do professor especializado, para isso, a equipe pedagógica deve participar do planejamento do AEE e deve haver uma aproximação entre os professores envolvidos com o aluno. Afinal, um plano de ensino, requer que os professores envolvidos no processo reconheçam as características do aluno, seu nível de desenvolvimento real e as possibilidades de avanço. Com esses conhecimentos, podem determinar as mediações e estratégias mais adequadas para atender sua especificidade com vistas à superação.

A pesquisa mostrou que as docentes buscam organizar a sala de aula, os alunos e a prática pedagógica considerando as necessidades dos alunos, também a pedagoga participa nessa organização quando solicitada. É importante oportunizar aos professores do ensino regular estudar sobre o AEE, fato que diminui a lacuna entre as duas modalidades. Com as professoras entrevistadas essa lacuna é menor, visto que, a professora do regular já possui experiência na educação especial, no entanto, isso não é regra, e, salienta-se a necessidade de parceria estreita entre os professores do ensino especializado e os professores do ensino comum para que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual se efetive.

Sobre a formação dos docentes, destaca-se que os professores especialistas têm acesso aos conteúdos sistematizados e à instrumentalização para atuar com o referido aluno, porém, os demais docentes das diferentes licenciaturas, não tiveram ou tiveram pouco acesso a essa área de conhecimento. Quando ocorreu foi de forma generalizada e com carga horária insuficiente, recaindo ao professor especialista o assessoramento ao professor do ensino comum e a função de articulador. No entanto, percebeu-se pelas entrevistas que, no contexto escolar, os encontros entre os professores e pedagoga restringem-se à hora atividade e que há pouco investimento, do setor público, na formação continuada dos professores para enfrentar o desafio da inclusão. Destaca-se a necessidade de o professor ter uma carga horária que propicie discussão das questões teóricas, para o planejamento e organização das atividades pedagógicas direcionadas para cada aluno em sua especificidade.

Referindo-se as ações no espaço escolar, as professoras destacaram a flexibilidade curricular e o uso de tecnologias de apoio para garantir o sucesso da aprendizagem. Nesse aspecto, a linguagem funciona como instrumento que provoca o pensamento, a interpretação e a compreensão sobre um assunto. Percebeu-se que para eficiência do ensino há necessidade de criatividade para atender aos objetivos educacionais, atitude de estudo e pesquisa diante dos problemas, bom nível de expectativa em relação aos planos e resultados e persistência em relação aos mesmos, e ainda, capacidade para o trabalho em equipe.

Esses itens foram observados nas respostas colocadas pelas docentes, daí perceber-se a eficácia na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

inclusos na instituição e atendidos na SRM, mas também o entendimento que a responsabilidade dessa aprendizagem implica no entendimento do coletivo e na preparação apropriada de todos os educadores.

Ressalta-se que esse estudo foi desenvolvido com poucos participantes e que amostras ampliadas, seriam aconselháveis para ter maior generalização dos resultados. Considera-se de suma importância viabilizar momentos de reflexão sobre a prática profissional, de tal forma, que esse estudo além de subsidiar a formação da pesquisadora, enquanto acadêmica, propiciou as participantes da pesquisa, imersão em sua prática diária.

A SRM é fundamental para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois possibilita um ensino especializado, individualizado, que considera os diversos estilos de aprendizagem. Ficou muito explícito entre as entrevistadas a necessidade de parceria estreita entre os professores do ensino especializado e os professores do ensino comum para que a prática pedagógica seja eficiente na aprendizagem desses alunos, como também, uma formação continuada que dê conta das dificuldades que se apresentem no processo, além de ações em conjuntos com comunidade escolar, da sociedade e do Estado, para efetividade completa da SRM.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO. D.C. **Literatura Infante juvenil e política educacional**: estratégias de o no programa nacional de biblioteca da escola (PNBE) CURITIBA, 2015.

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries (Dissertação). Maringá, 2008.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado. In: GOMES, A. L. L. et al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental**. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

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

\_\_\_\_\_. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado - deficiência mental**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. BRASIL.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CENCI, Adriane. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotsky. **37ª Reunião Nacional da ANPEd.** Florianópolis: UFSC, 04/08 out 2015.

DEEIN. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Curso de avaliação e em no contexto escolar:** subsídios para avaliação gerais ou no contexto escolar - orientações pedagógicas. 2013 CURITIBA. DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...**Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual:** considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria Histórico-cultural para o processo de avaliação gerais ou. **Revista Psicologia USP**, v. 17, n.1, p. 99-124, 2006.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. bras. educ. espec.** vol.18. Marília jul./set. 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil.** História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/SEESP. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

MEC/CNE/CEB. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MOREIRA, Camila Ferreira. Assessora Técnica MPES – Pedagoga. **Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil.** 2003.

NUNES, Luis; SILVA, Solange; SCHIRMER, Carlos. Salas de Recursos Multifuncionais de Referência no Rio de Janeiro: análise de conteúdo das reuniões de pesquisa – 2013-2016. In: NUNES, L. R. O; SCHIRMER, C. R. (org.) **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais.** Rio de Janeiro: EduERJ, 2017.

PADILHA, André. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

PLESTCH, Michel. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

REIS, Rosângela Leonel; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular.** 2008.

SEED/PDE. **Adaptação curricular para alunos com deficiência Intelectual inseridos no ensino regular.** Curitiba, 2008.

SEED/SUED. **Instrução n.º 07/2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino.

\_\_\_\_\_. **Instrução 16/2011.** Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

SME/DOT. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo, 2008.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtiem/Tailândia, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca** sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Brasília. 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

XAVIER, Amanda Vanessa de Oliveira. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Regular**. 2012.