

PRISCILA DE SOUSA BARBOSA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM
DIFICULDADE INTELECTUAL E
DESENVOLVIMENTAL NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA: na perspectiva de
Vygotsky**

Orientadora: Professora Doutora Thelma Helena Costa Chahini

Co-Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Mestrado em Ciências da Educação

Instituto de Educação

Lisboa

2015

PRISCILA DE SOUSA BARBOSA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM
DIFICULDADE INTELECTUAL E
DESENVOLVIMENTAL NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA: na perspectiva de
Vygotsky**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 23 de julho de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 297/2015, de 14 de julho de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor Oscar Sousa - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof.^a Doutora Isabel Sanches - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof.^a Doutora Thelma Helena Costa Chahini - Universidade Federal do Maranhão

Co-orientador:

Prof.^a Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Mestrado em Ciências da Educação
Instituto de Educação
Lisboa
2015**

É impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga sobre o que ela possui sobre o que ela é.

(Vygotsky)

Priscila de Sousa Barbosa

O atendimento educacional especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de São Luís/MA: na perspectiva de Vygotsky

Aos meus pais Fátima e Jonildo (*in memoriam*).

Ao meu esposo Alberto Filho.

Agradecimentos

A Deus pelo dom da vida e do amor e que me deu forças para concluir em meio aos desafios e tristezas dos últimos meses.

Em especial aos meus pais que sempre se dedicaram a me possibilitar uma educação de qualidade e me apresentaram a paixão pelos estudos nos meus primeiros livros. Obrigada meus queridos e amados pais por se dedicarem todos os dias para me ver feliz e por me ensinarem sobre integridade. Essa vitória é de vocês!

A minha mãe, que me levava como acompanhante para as suas aulas de magistério desde quando eu era uma criança muito pequena, pois foi lá que descobri o que é ser professora! A ela que se dedica todos os dias para me amar, ajudar e orientar.

Ao meu pai (*in memoriam*) que me incentivou e nunca me deixou desistir mesmo em meio aos seus problemas de saúde. Com grande tristeza não terei a possibilidade de lhe dizer que conclui, pois Deus quis lhe levar faltando tão pouco...

Ao meu esposo que tem sido meu companheiro e amigo e, que participou dos meus momentos de dor e cansaço me dando forças para finalizar este trabalho.

A Prof.^a Doutora Thelma Helena Costa Chahini, que sem dúvida tem sido mais do que uma orientadora, uma amiga na verdade e, que me acompanha desde a jornada da graduação. Obrigada por acreditar no meu potencial como aluna e como professora.

A Prof.^a Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva que cooperou com importantes contribuições para a organização deste trabalho.

A todos os meus amigos que entenderam os meus momentos de ausência durante este período e que compartilham comigo os momentos de êxito e de fragilidades.

A cada um dos meus alunos, sejam eles pequenos ou grandes, novos ou velhos, com deficiência ou sem deficiência, com experiência docente ou sem experiência alguma, foi na zona de desenvolvimento do processo de aprendizagem de cada um de vocês que me descobri como uma professora mediadora, que aprendi a aprender a ensinar.

Resumo

No presente estudo buscou-se compreender como o Atendimento Educacional Especializado é realizado com os alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental e a sua relação com as contribuições de Vygotsky no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal. Utilizou-se como base para a escolha dos pressupostos de Vygotsky a importância do processo de mediação para a aprendizagem de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental segundo a perspectiva de Zona de Desenvolvimento e a conceitualização de Vygotsky em relação à defectologia e interferência mediada. A pesquisa teve natureza qualitativa e caráter exploratório descritivo, contou com a participação de 09 professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA do Núcleo Centro. Como instrumento de coleta de dados, optou-se por entrevistas semiestruturadas, que visa não padronizar as respostas, mas oferecer um ambiente de pesquisa flexível e que possibilita demonstrar as motivações e anseios sobre os dados coletados. Os resultados demonstram que as contribuições de Vygotsky são válidas para o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, porém ainda há falta de maiores conhecimentos sobre a Defectologia e a Teoria da Zona de Desenvolvimento, pela maioria dos profissionais que atuam no referido serviço.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Vygotsky. Zona de desenvolvimento.

Abstract

In the present study we sought to investigate how Vygotsky's contributions provide the learning of students with intellectual and developmental difficulty performed during the specialized educational services in Salas Resources Multifunction the Municipal Education Network of Sao Luis / MA. It was used as a basis for the choice of Vygotsky's assumptions the importance of the mediation process for the learning of students with intellectual and developmental difficulty from the perspective of Development Zone and the conceptualization of Vygotsky regarding defectology and mediated interference. The research was qualitative and descriptive exploratory character, with the participation of 09 teachers who perform the Educational Specialized care of students with intellectual and developmental difficulty of the Education Municipal Network of São Luis / MA Center Core. As data collection instrument, we opted for the systematic observation and semi-structured interviews, which is not intended to standardize the answers, but provide a flexible research environment and allows demonstrate the motivations and desires of the collected data. The results show that the contributions of Vygotsky are valid for the Specialized Educational Services of students with intellectual and developmental difficulties conducted in Salas Resources Multifunction the Municipal Education Network of Sao Luis / MA, but there is still lack of greater knowledge of and Defectology Theory Development Zone, by most professionals working in the service.

Keywords: Specialized Educational Services. Students with intellectual and developmental difficulties Vygotsky. Development zone.

Siglas

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	<i>American Association on Mental Retardation</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APA	American Psychological Association
CADEME	Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais
CAP/MA	Centro de Ensino de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - Profª Ana Maria Patello Saldanha
CAS/MA	Centro de Ensino de Apoio às Pessoas com Surdez “Maria da Glória Costa Arcangeli”
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNAIPD	Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes
DID	Dificuldade intelectual e desenvolvimental
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educativas Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
OPS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAED	Pessoas Portadoras de Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PLANESP	Plano Nacional de Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Quociente de Inteligência
SAE	Secretaria Adjunta de Ensino
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SPON	Órgão Defesa Social e Jurídica dos Menores de Idade
SUEESP	Supervisão de Educação Especial
SUPEMDE	Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESP	Universidade Estadual Paulista
URSS	União da República Socialista Soviética

Índice Geral

Apresentação	12
Introdução	16
Capítulo I - Enquadramento teórico	21
1. A Dificuldade intelectual e desenvolvimental	22
1.1. Da idiotia à Dificuldade intelectual e desenvolvimental: vários estigmas para a mesma semântica	22
1.2. Diagnóstico e avaliação: como identificar a dificuldade intelectual e desenvolvimental?	28
2. Atendimento educacional especializado para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental na rede municipal de educação de São Luís/MA	32
2.1. Sala de Recurso Multifuncional e o professor do Atendimento Educacional Especializado: princípios para a mediação de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental	40
2.2. Plano individualizado e recursos para o atendimento dos alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental	46
3. Vygotsky e a aprendizagem da criança “anormal”	49
3.1. Breve relato sobre o contexto social, histórico e cultural de Lev Semionovich Vygotsky	49
3.2. Bases Vygotskianas sobre o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem da criança	57
3.3. Princípios da Defectologia Soviética e Vygotsky	65
Capítulo III – Questão de partida e objetivos	74
1. Questão de Partida	75
2. Objetivo Geral	75
2.1. Objetivos Específicos	75
Capítulo IV – Enquadramento metodológico	76
1. Operacionalização de conceitos	77
2. Enquadramento do estudo	78
3. Instrumentos de recolha de dados	78
4. Procedimentos para a recolha e tratamento de dados	79

Capítulo V - Resultados, análise e discussão	80
1. Caracterização dos sujeitos entrevistados	81
2. Caracterização do contexto onde decorreu o estudo	82
2.1. Caracterização das escolas	83
2.2. Caracterização das salas de recursos multifuncionais	84
3. Formação específica e continuada	86
4. Vygotsky e o atendimento de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental	93
Considerações finais	100
Referências bibliográficas	102
Índice remissivo onomástico.....	109
Apêndices.....	I
Anexos	XXXIII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Características das participantes	82
Tabela 2 - Caracterização das escolas	83
Tabela 3 - Quantitativo de alunos atendidos 2013	84
Tabela 4 - Total de alunos atendidos por deficiência	84
Tabela 5 - Modalidade de atendimentos dos alunos	84
Tabela 6 - Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais do Núcleo Centro	85

Apresentação

A educação é reconhecida como a infraestrutura para a construção do conhecimento humano. Nesta perspectiva, encontram-se leis e bases legais que têm o objetivo de dar vida a uma educação que se envolva e que se volte para a definição de metas a desenvolver a inteligência do homem, independente de suas dificuldades e possibilidades.

Em meio a certo caos de paradigmas, métodos, técnicas e teorias da educação, o processo ensino-aprendizagem perde-se na tentativa de elencar as melhores perspectivas para se chegar ao mais importante de todos os princípios educativos que é educar. Educar está além de propostas mercadológicas vendidas em projetos educativos por editoras baratas, educar está além de modelos prontos e pensados por grandes teóricos que nunca estiveram de fato atuando no chão da escola, convivendo com pais e outros profissionais.

Educar é verbo, é ação, é movimento, é a relação entre professor e aluno, se dá nas vivências e experiências do cotidiano do ambiente educacional, que pode ser na escola, na casa, no parque. Educar está além dos muros da escola, para educar não tem receita pronta, e sim, vivências que explicam e unem todos os processos em que se cria a *ensinagem*.

Em virtude da diversidade do processo educativo, o professor encontra grandes e diversos desafios, que não podem ser medidos e sim analisados. Em sua sala ele encontra uma turma heterogênea em que cada um pensa, age e principalmente aprende ao seu tempo. À medida então que o professor impulsiona-se a de fato educar e não apenas ensinar, ele vai chegando ao seu *suprassumo*.

Porém, um dia chega às mãos um novo desafio, educar pessoas com necessidades educativas específicas, as quais necessitam de atendimento especializado e de novas práticas, de um currículo que deverá ser adaptado de acordo com suas dificuldades. São necessárias então atividades alternativas e desafiadoras realizadas em um espaço além da sala de aula. É nesta situação que nascem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Essas salas apresentam um espaço físico diferenciado, com materiais típicos de ensino especializado, desenvolvendo o AEE no interior da escola, porém com a proposta de trabalho a partir do comportamento adaptativo, funcionam no contraturno. Mas sua proposta de ensino tem a função de complementação para alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento e de suplementação para alunos com altas habilidades e superdotação, sendo este aspecto o grande ponto de diferenciação das salas de ensino regular.

Para atuar no Atendimento Educacional Especializado o professor deve ter não só a formação específica, mas deve ter também conhecimento teórico-prático sobre o trabalho a ser desenvolvido. É importante que ele saiba que orientações teóricas poderão servir para realizar seu trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais. Pensando nisso, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) oferece a Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado que ao tratar do atendimento de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)¹ apresenta a importância da intervenção pedagógica e da mediação para a efetivação das práticas.

Considerado um dos pais da intervenção pedagógica e da mediação Lev Semenovich Vygotsky² (1896-1934) é um dos maiores expoentes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem de todos os tempos. Seus feitos para a defectologia, campo de estudo sobre as deficiências, marcaram e marcam a história do atendimento às pessoas com deficiência mundialmente.

As propostas de Vygotsky na União da República Socialista Soviética (URSS) do início do século XX, marcada pela ideologia de um novo modelo econômico e social, fazem explodir discussões sobre as concepções psicométricas da avaliação de crianças que apresentavam algum “defeito”. Levando pensadores contemporâneos da época a buscar novas propostas para possibilitar a aprendizagem de alunos cegos, surdos e mentalmente retardados que se espalhavam pelo país, fazendo surgir o conceito de *defektologiya* ou *дефектология*.³

A *zona blijaichego razvitiia*⁴ que eclodiu nas reflexões de Vygotsky sobre como se dava o processo de desenvolvimento e de aprendizagem fez surgir o conceito de mediação, pensado a partir da importância que ele via de se analisar não apenas aquilo que a criança

¹ Optou-se pelo uso da terminologia Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) como substituto ao termo deficiência intelectual por acreditar-se que o primeiro representa de forma mais abrangente a condição das pessoas que possuem estes déficits, distanciando-se de terminologias que estão ligadas apenas aos aspectos da funcionalidade. Para isto, apoia-se na fundamentação de Santos e Morato (2012) e na perspectiva de Silva e Coelho (2014) em que se aponta o termo Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) como uma perspectiva que enfatiza aquilo que a pessoa pode fazer, não se centralizando mais nos seus déficits e assim, criando uma forma menos estigmatizante, que reflete na mudança do constructo até então proposto.

² Na bibliografia pesquisada há várias formas da grafia do nome de Vygotsky, em russo seu nome obedece à grafia *Лев Семёнович Выготский* seguindo a transliteração *Lev Semënovič Vygotskij*. Como mencionam Duarte (1996) e Prestes (2010b), as traduções no Brasil também fazem também a transliteração do sobrenome, sendo possível encontrar atualmente formas como: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Vygotskji. Durante os estudos aqui aprofundados será utilizada a transliteração Vygotsky, contudo assim como Duarte (1996) preservaram-se as transliterações adotadas em cada uma das bibliografias.

³ *Defektologiya* ou *дефектология* - Tradução: defectologia.

⁴ *Zonablijaichego razvitiia* - Tradução: Zona de Desenvolvimento Proximal (esta questão será discutida no Capítulo II).

consegue fazer sozinha, mas também, de se perceber que quando há a intervenção ela consegue ir mais longe e alcança outros níveis.

O Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental vem demonstrar a concepção prática da zona de desenvolvimento proximal. Ao propor um ensino voltado para as potencialidades do aluno, e não apenas centrada no *déficit*, define que o professor é o principal mediador desse processo de aprendizagem.

Introdução

A educação da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental historicamente, sempre foi recheada de atributos pejorativos, dúvidas, compensações e, principalmente, construída a partir da busca por incansáveis pensadores, estudiosos e educadores que buscaram explicações sobre como se dá o processo de aprendizagem desses alunos.

As incansáveis buscas fizeram que termos pejorativos atribuídos durante a Idade Média e que perduram até hoje, tornassem a educação da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental uma educação direcionada para aquele que era “diferente” ou ainda para aquele que não era normal, segmentando-a e categorizando-a como modalidade segundo a ótica dos sistemas educacionais.

Esta modalidade abria as portas da escola para o “especial”, que inicialmente deveria estar condicionado apenas a uma classe especial, dando forças assim para a integração deste à escola. O estudante estaria condicionado apenas a fazer atividades manuais pouco complexas, que pouco lhe exigisse, pois acreditavam que este aluno estaria vocacionado a não aprender.

Porém, foi se (re)descobrimo que o “deficiente”, “retardado”, “idiota”, “mongoloide”, como assim eram (e ainda são até agora pejorativamente) chamados, também podem aprender, e esta aprendizagem dá-se se lhes forem proporcionados os devidos estímulos, baseados em estratégias de aprendizagens orientadas de acordo com as limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, sendo então possível ter êxito na realização de suas atividades (Pessotti, 1984).

Esta (re)descoberta trouxe para o campo educacional e posteriormente para todos os outros uma mudança do paradigma de como se vê e se percebe a pessoa com deficiência, principalmente a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Abrindo campo para o paradigma da inclusão.

Proporcionar os devidos estímulos de acordo com as limitações individuais de cada aluno da educação especial traz a necessidade de se pensar em uma prática que corresponde a um modelo de atendimento na escola, um atendimento que deve acontecer em um espaço pensado e organizado para o aluno, complementando e suplementando sua formação, ação esta que deve acontecer no contraturno, com estratégias que visem à aprendizagem do aluno, cuja prática se denominou Atendimento Educacional Especializado, que tem como espaço principal a Sala de Recurso Multifuncional.

Na proposição e execução destas atividades, o professor atuante tem papel fundamental para aprendizagem dos seus alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, surdos ou com deficiência auditiva, com baixa visão ou deficiência visual, deficiência física, com dificuldades de comunicação expressiva, com altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento, visto ser ele o mediador do processo de aprendizagem desses alunos.

No caso do aluno com dificuldade intelectual e desenvolvimental, a ação do professor da Sala de Recurso Multifuncional como mediador é um fato ainda mais evidente, já que a ele está atribuído o papel de proporcionar os devidos estímulos, de acordo com as limitações cognitivas individuais de cada aluno. Contudo, para que as ações desenvolvidas por esses estímulos sejam internalizadas em cada aluno, é necessário que o professor na mediador compreenda que deverá não tentar ajudar seu aluno centralizando seus esforços no déficit em cada um apresenta e sim, fundamentar sua intervenção a partir das ações que se correlacionarão com o meio cultural, social e histórico em que cada aluno está presente.

Essa perspectiva do professor como mediador do processo de aprendizagem é apresentada por Lev Semenovich Vygotsky, que muito anterior a esses paradigmas e questões levantados pela modalidade de educação inclusiva, já chamava a atenção sobre a importância do estudo de uma defectologia centrada não apenas em analisar o déficit, mas baseada no meio cultural, social e histórico em que estão contidas cada uma das relações de aprendizagem do aluno com dificuldade intelectual e desenvolvimental, tornando o professor como um importante sujeito no processo de ensino daquele aluno (Vigotskii, 2012).

Vygotsky traz na estruturação da sua teoria histórico-cultural, sócio-histórica ou abordagem sócio-interacionista, a importância da mediação para o processo ensino-aprendizagem. Para este autor o caso das crianças com alteração no desenvolvimento necessita de uma interferência mediada mais específica e individualizada, concentrada em um processo de interação com o ambiente social e cultural (Rego, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado irá buscar como estimular as limitações significativas do funcionamento multidimensional da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental, orientando toda a organização educacional por um processo que conceba o desenvolvimento da aprendizagem e siga um parâmetro concebido não pelas limitações presentes em razão do déficit, e, sim, por aquilo que o aluno pode ter êxito a partir do processo de mediação.

A dinâmica de uma Sala de Recursos Multifuncional desperta o interesse em quem se dedica a esse tipo de estudo. Daí por que durante meus estudos iniciais na graduação, e depois nas especializações e em minha prática como professora do Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recurso Multifuncional, pude realizar a intervenção e mediação de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental e atualmente como Técnica da Área de Educação Especial na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, busco a melhor orientação teórica e pedagógica para o estímulo das Necessidades Educativas Específicas de cada um dos alunos.

Espera-se contribuir com este estudo para a reflexão e revisão das práticas pedagógicas desenvolvidas em Salas de Recursos Multifuncionais com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, visto que o Atendimento Educacional Especializado é considerado como o grande objeto de aplicação das práticas de educação inclusiva atuais das políticas educacionais brasileiras e, conseqüentemente, da política da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

Na busca por verificar como este Atendimento Educacional Especializado dos alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental em Salas de Recursos Multifuncionais tem operacionalizado suas práticas, este estudo terá como cerne a perspectiva de Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual segundo Vygotsky, a aprendizagem do aluno com dificuldade intelectual e desenvolvimental só é possível a partir de um processo baseado na interferência mediada ainda mais específica e individualizada, concentrada em um processo de interação com o ambiente social e cultural.

A aprendizagem desses alunos sugere indagações. Por isso, questiona-se: como Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA operacionaliza as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento?

Este questionamento nasceu a partir do aprofundamento nos estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental que deverá dar-se a partir da intervenção pedagógica, isto é da mediação, segundo os materiais de orientação para a Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado proposta pela Secretaria de Educação Especial do MEC e que atualmente é promovida pela parceria entre MEC e Universidade Federal do Ceará.

Sabe-se que o conceito de intervenção pedagógica como processo da mediação é um conceito apresentado por Vygotsky ao tratar da teoria da Zona de Desenvolvimento. Pensando nisto, afirma-se que as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental promovidos nas Salas de Recursos Multifuncionais deveria pautar-se nas contribuições desse pensador que tanto contribuiu para a defectologia.

Afirmando isso, acredita-se que o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA operacionaliza de forma primária as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas de Desenvolvimento, devido à falta de informações sobre as contribuições de Vygotsky para com a defectologia e a dificuldade que os professores têm em intervir pedagogicamente na aprendizagem destes alunos e em realizar um atendimento que estimule individualmente o desenvolvimento das habilidades básicas de cada aluno, e também devido à dificuldade na infraestrutura dos espaços físicos e à falta de recursos materiais disponíveis para realização das atividades.

Para dar conta de responder ao problema, elencou-se como objetivo geral compreender como o Atendimento Educacional Especializado é realizado com os alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental e a sua relação com as contribuições de Vygotsky no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal.

Como objetivos específicos à proposta foi de: verificar como o Atendimento Educacional Especializado tem sido assistido pela política de educação especial da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA; caracterizar o Atendimento Educacional Especializado realizado na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA; identificar as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA; sublinhar a importância do Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental; relacionar as contribuições de Vygotsky, em relação às Zonas de Desenvolvimento para o Atendimento Educacional Especializado como elemento de interação para o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental e as práticas desenvolvidas.

As participantes da pesquisa foram 09 professoras que atuam nessas nas Salas de Recursos Multifuncionais. O *lócus* da pesquisa se deu nas Salas de Recursos Multifuncionais em que são desenvolvidos o Atendimento Educacional Especializado para com alunos com

dificuldade intelectual e desenvolvimental, pertencentes ao Núcleo Centro da na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

Como instrumento de coleta de dados aplicou-se entrevista semiestruturada direcionada às Professoras que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional.

Este estudo se organiza em: introdução, quatro capítulos, destacados em subtópicos. O primeiro capítulo trata sobre o Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental, destacando os objetivos propostos ao que tange a política de educação especial da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, buscando como este aluno tem sido assistido, identificar as práticas desenvolvidas e sublinhando a sua importância para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental.

O segundo capítulo revela sobre o Atendimento Educacional Especializado para Alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental na Perspectiva das Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky enunciando a importância desta a operacionalização, visto que se entende que este é um elemento de interação para o processo de aprendizagem destes. Apresentou-se neste capítulo, um breve relato sobre o contexto social, histórico e cultural de Vygotsky, revelando a bases segundo Vygotsky sobre o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e os princípios da defectologia soviética e sua influência no trabalho de Vygotsky no estudo sobre as crianças mentalmente retardadas.

O terceiro capítulo trata do Designer de Investigação, apontando a metodologia aplicada na pesquisa, tal como apresenta os participantes, local da pesquisa, instrumento de coleta de dados e o evento da coleta de dados. O quarto capítulo traz a os Resultados, Análise e Discussão encontrados durante a pesquisa, relatando como estão sendo operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação à Zona de Desenvolvimento no *lócus* de pesquisa.

Espera-se que os resultados obtidos com o estudo em questão tenha apontado a importância das operacionalizações das contribuições de Vygotsky em relação à Zona de Desenvolvimento para a aprendizagem de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizado nos Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. Destacando a importância do processo de mediação e intervenção para essa aprendizagem e, demonstrando o quanto é necessário que estes professores tenham formação específica para a sua atuação.

Segundo as normas da universidade utilizou-se como normas para formatação a American Psychological Association (APA).

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

1.1. Da idiotia à dificuldade intelectual e desenvolvimental: vários estigmas para a mesma semântica

O termo estigma tão bem introduzido na Grécia Antiga para caracterizar marcas corporais que desqualificariam o sujeito e o colocariam longe da margem de ser considerado cidadão, nos dias de hoje representa o patamar de desqualificação que é atribuído à pessoa com deficiência (Pessotti, 1984).

A perda da identidade social ou até mesmo a construção desta identidade, levou e ainda leva as pessoas com deficiência a serem tratadas como pessoas sem validade, incapacitadas de aprender, de conviver em sociedade, de produzir, de trabalhar, de amar, de ter filhos, de constituir uma família, de fazer parte de grupos, associações, manifestações etc. É necessário entender que a deficiência não incapacita as pessoas, visto que nenhuma das áreas das deficiências se fecha em um diagnóstico de reclusão, inaptidão ou incompetência.

Historicamente, a dificuldade intelectual e desenvolvimental foi vista na Idade Média como manifestação das forças dos deuses ou de demônios, à pessoa com deficiência que se encontrava nessa condição. Era-lhe negado o seu direito à vida, pois vivia em uma situação imutável de anormalidade, rodeada de crenças sobrenaturais sobre a origem de sua condição humana. Essas pessoas eram tratadas pelo termo em latim *idiotia*, que configura jocosamente um indivíduo como incapaz ou desprovido de inteligência, hoje considerado um termo de uso inadequado (Pessotti, 1984).

A Igreja que deveria ser um lugar de refúgio para os desprotegidos, acabava excluindo as pessoas com deficiência, usando da desculpa que aquela deficiência era causada por manifestações sobrenaturais, demoníacas e até supersticiosas, e que as pessoas deveriam ser excluídas da sociedade e, se fosse o caso, até mortas.

Com o fim da Idade Medieval algumas organizações cristãs passaram a defender o atendimento assistencial, mas ainda de uma forma muito inicial e divergente, visto que a marginalização do indivíduo ainda era predominante.

No período dos séculos XIV ao XVI, a visão humanista traz a perspectiva da manifestação humana cristã, que projeta a imperfeição do homem versus a perfeição divina de Deus, em que o homem deveria buscar a semelhança de Deus. Este paradigma é então visto como uma oportunidade da busca da purificação para receber a salvação. O assistencialismo

tem suas primeiras prerrogativas nesse período, pois já se entende a necessidade de cuidados para com as pessoas com deficiência, se vê então ações de filantropia, voluntariado, internações, abrigos e casas de caridade (Pessotti, 1984).

Durante o período renascentista a preocupação com o indivíduo se torna mais evidente, pesquisas por soluções científicas para tratamento passam então a divergir e a ir contra os maus tratos e os doentes mentais são mais considerados. Os estudos científicos daquele período apresentaram a deficiência como uma enfermidade, causada pela diminuição da capacidade de um órgão em consequência de alguma doença que acometia o paciente.

No fim deste período e início do século XIX, os estudos de Pinel, que depois foram ampliados por Esquirol, apresentam a natureza psicopatológica da dificuldade intelectual e desenvolvimental e a perspectiva de modificação na estrutura dos hospitais psiquiátricos, apresentando uma forma mais humanitária e, em consequência, a busca por uma nova forma de atendimento às necessidades dos indivíduos com doença mental (Amiralian, 1986).

De acordo com Carvalho e Maciel “[...] Pinel acrescentou o idiotismo à categorização de alienação mental em sua obra clássica *Traité Médico-philosophique sur l’alienation mentale*, de 1809. O idiotismo de Pinel não era concebido como loucura, mas significava “carência ou insuficiência intelectual.” (Carvalho & Maciel, 2003, p.149).

Beaugrand, em sua obra *Aliénation* de 1865, relatou neste período, que provavelmente causas orgânicas, congênitas e de origem encefálica, ocasionavam a parada do desenvolvimento mental do indivíduo. Bleuler em seu Tratado de Psiquiatria em 1955 adicionou aspectos subjetivos de multicausalidade e diversidade de expressões sintomatológicas. Distinguido da então concepção de doença mental, a deficiência intelectual⁵ passa a ser identificada a partir do atraso no desenvolvimento dos processos cognitivos (Carvalho & Maciel, 2003).

O século XX é considerado como o período histórico que mais se lutou pelo direito das pessoas com deficiência, período este, em que os conceitos são de fato repensados a partir da perspectiva de disfunções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas, apesar de no começo do século as terminologias empregadas ainda eram de debilidade mental e infradotação, imbecilidade e retardo mental (e suas subdivisões) a luta deflagrada pelos direitos das pessoas com deficiência e o final do século foi modificando o uso das antigas terminologias por termos como déficit intelectual/cognitivo e deficiência mental. Somente a partir de 2004, com a Declaração de Montreal, sobre Deficiência Intelectual realizada pela Organização Pan-

⁵ Termo até então utilizado e usado por Carvalho e Maciel (2003).

Americana da Saúde (OPS) em parceria com a Organização Mundial de Saúde é definido o uso da nomenclatura para denominação de “pessoa com deficiência intelectual” (Lopes & Marquezzine, 2012).

É necessário ainda comentar quanto à questão da nomenclatura que podem ser identificadas grandes mudanças de concepção propostas pela Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation* - AAMR). Almeida (2004) faz menção que até meados da década de 70 prevalecia uma definição de deficiência intelectual como algo incurável e permanente, tornava a pessoa com deficiência intelectual como um ser impossibilitado de participar das questões sociais, visto que o termo utilizado até então era o de retardo mental e só em 1980, passa-se a utilizar deficiência mental.

Historicamente esta redefinição proporcionou a mudança na nomenclatura, como comenta Honora e Frizanco (2009), a mudança da terminologia até então empregada por deficiência intelectual foi reforçada quando em Agosto de 2006 a Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), define que a nomenclatura mais adequada seria a terminologia “deficiência intelectual”, visto que, como discutido anteriormente, se fala aqui não mais de uma doença ou transtorno psiquiátrico ou de uma deficiência que afete a mente em sua totalidade, e sim de prejuízos nas funções cognitivas, com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

Outro grande marco tem relação à mudança em 2008 do nome da AAMR para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD). Durante esta mudança, a terminologia “deficiência mental” é substituída por “deficiência intelectual” seguindo o mesmo propósito da Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência da ONU, que considera a nomenclatura mais adequada quando se trata das limitações das funções cognitivas e como comentam Veltrone e Mendes, “esta nova definição mantém a concepção de que a condição deve ser baseada nos apoios previstos e expande sua definição e conceituação para “criar um sistema multidimensional para diagnosticar, classificar e planejar os apoios para pessoas com retardo mental.” (Veltrone & Mendes, 2011, p.415).

Esta mudança de nomenclatura delimita cinco indicações para se prever este sistema multidimensional, tais como: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas); participação, interações e papéis sociais; saúde (saúde física, saúde mental, etiologia) e contexto (Luckasson et al., 2002).

A “deficiência intelectual” é apresentada como distúrbio congênito da personalidade entendida como “estado deficitário congênito e precocemente adquirido”, sendo assim adicionada a categoria de *oligofrenia*⁶.

Neste quadro de busca pelos direitos da pessoa com deficiência, há a discussão entre os conceitos de integração *versus* o conceito de inclusão. Categorias como convivência social, cidadania, equidade e garantia de direitos são discutidas e tornam-se objetos de políticas públicas e temas de declarações internacionais, acordos, cartas de intenção, legislações etc., todos com o mesmo objetivo de um atendimento das Necessidades Educativas Específicas.

Este enfoque traz a discussão novamente das terminologias. Discute-se qual o termo correto a se utilizar, visto que o termo “deficiência mental” está baseado em uma visão que a pessoa apresenta um mau funcionamento da mente em sua totalidade. Porém, segundo os estudos com enfoque na área funcional e no comportamento adaptativo, percebe-se que a pessoa com deficiência não apresenta toda a mente comprometida em suas funcionalidades e sim, há um mau funcionamento do seu intelecto. Parte-se, segundo esta perspectiva, para uma nova semântica comprometida a ajudar pessoas com prejuízos das funções cognitivas e do funcionamento adaptativo da pessoa nas suas atividades da vida diária (Sasaki, 2005).

Almeida (2004) comenta que esta nova definição traz a discussão da utilização do termo “deficiência intelectual” em substituição ao termo “deficiência mental” quando a AAMR, no ano de 1992, busca a modificabilidade à orientação funcional e adaptativa para com o atendimento das pessoas com deficiência intelectual. Mendes (1995) lembra que o termo oficial utilizado nos Estados Unidos é “retardo mental” e no Brasil “deficiência intelectual”, porém a proposta é a mesma, visto que a discussão pelo uso da terminologia se baseia também nas questões pejorativas e pode alterar de acordo com cada país.

As terminologias empregadas também têm lugar de destaque na discussão por buscar direitos da pessoa com deficiência. No caso da deficiência intelectual, termo que até então era utilizado nas linhas de categorização, há a problematização de diferenciar deficiência intelectual de doença mental e, com a continuidade dos estudos, diferenciar deficiência mental de deficiência intelectual.

A medicina passa a aprofundar o estudo sobre as questões da excepcionalidade do ponto de vista clínico, diferenciando a “deficiência intelectual” da “doença mental”, tratando a doença mental como patologia física, negando assim, estudos anteriores em que a

⁶ Utilizado para referir-se aquele que tem pouca mente ou pouca inteligência (no grego *oligo* = “pouco” e *frenia* = “mente”) (Pessotti, 1984).

deficiência era encarada como doença, que apresenta sintomas que precisam ser diagnosticados pela medicina. Todos estes esforços fazem surgir à necessidade de se estudar este indivíduo e suas reações quando influenciado por novos campos de estudo além dos medicinais, influenciados pelo advento dos estudos comportamentais da psicologia, da abordagem antropológica e social e a construção de um novo campo de visão da importância do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à discussão da perspectiva da doença mental, é necessário comentar-se qual o conceito de doença, uma vez que esta é encarada como condição em que o sujeito se encontra, e a oligofrenia atribuída pela medicina e diagnosticada por um conjunto de sintomas e anomalias que causavam ou causam déficits irreversíveis ao sujeito.

Em conjunto com esta perspectiva médica, a psicometria nasce com o intuito de medir a inteligência do indivíduo e liga-se à necessidade da escolarização destes indivíduos. Binet então elabora os primeiros testes de inteligência para diferenciar os indivíduos capazes dos considerados incapazes de receberem escolarização (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004).

Segundo estes testes psicológicos, todos os indivíduos apresentam características intelectuais que podem ser medidas e classificadas pelos conceitos de idade mental e quociente de inteligência (QI).

A idade mental, segundo estes pressupostos da psicologia comportamental, é o nível de aptidões concretas que um indivíduo atingiu em correspondência ao nível médio próprio de uma determinada idade (cronológica). O QI é o resultado da divisão da idade mental pela idade cronológica multiplicada por 100 (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004).

Segundo este padrão de normalidade, o indivíduo é considerado normal se estiver classificado pelos testes psicológicos com QI entre 70 a 130. São então considerados excepcionais indivíduos que em teste de mensuração de inteligência forem classificados mais de dois desvios-padrão abaixo ou acima da normalidade (Amiralian, 1986).

Segundo os níveis psicométricos a deficiência mental pode ser subdividida de acordo com o desvio que o indivíduo apresenta: leve: QI 55 a 70; moderada: QI 40 a 55; séria: QI 25 a 40; profunda: QI abaixo de 25.

Este nível psicométrico é considerado estável e imutável, porém os testes não apresentam certeza total de seus resultados, apresentando assim prognósticos errôneos a respeito da capacidade do indivíduo. Visto que tal modelo classificatório é rigoroso, pois há incerteza e a sua forma padronizada de tentar determinar as capacidades do indivíduo e as

funções cognitivas, o diagnóstico educacional não revela, em sua essência, utilidade para a proposta educativa que apresenta enfoque funcional e adaptativo no atendimento de pessoas com deficiência intelectual.

Porém, recentemente o DSM-5 traz à discussão novamente a atualização do termo “retardo mental” que até então era utilizado segundo orientação do DSM-IV. Como considera o próprio DSM-5 “deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é o termo que passou a ser de uso comum nas duas últimas décadas entre profissionais da Medicina, da Educação e outros profissionais e pelo público leigo e grupos de apoio” (American Psychiatric Association [APA], 2014, p.809).

Esta atualização deu-se por conta da necessidade de se primar pela análise daquilo que a pessoa com deficiência intelectual consegue realizar, não se centralizando mais apenas em seus déficits.

Os critérios diagnósticos do DSM-5 apontam para a necessidade de uma avaliação da “capacidade cognitiva”, representado pelos testes de quocientes de inteligência (QI), quanto ao funcionamento adaptativo, que agora é responsável por determinar a gravidade do déficit e não mais a partir dos Testes de QI (APA, 2014).

Porém, ainda sobre a questão terminológica do uso do termo deficiência intelectual, Santos e Morato (2012) e Silva e Coelho (2014) apontam para a necessidade de um novo termo, ou melhor, do uso de outro termo que seria mais apropriado para identificar e diagnosticar a condição de limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo com base na visão multidimensional da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Santos e Morato (2012, p.10) apontam de acordo com Verdugo e Schalock (2010) algumas das principais razões para a adoção do termo *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*:

- “1. evidencia o construto socioecológico atual (LUCKASSON et al. 2002; SCHALOCK et al., 2010) cuja relação indivíduo-envolvimento assume o papel principal, demarcando-se do postulado psicométrico absolutista e imperialista” (MORATO; SANTOS, 2007);
2. permite um alinhamento consistente com as práticas profissionais atuais centradas mais na questão do comportamento adaptativo e da funcionalidade (VERDUGO; SCHALOCK, 2010);
3. é compatível com a mais recente proposta de classificação (LUCKASSON et al., 2002; SCHALOCK et al., 2010) baseada na necessidade de apoios (em detrimento);
4. que assenta no novo paradigma de apoios que assume que com os apoios adequados a qualidade de vida de cada um melhorará (MORATO; SANTOS, 2007; THOMPSON et al, 2008; VERDUGO; SCHALOCK, 2010)
5. é menos ofensivo e estigmatizante (MORATO; SANTOS, 2007; VERDUGO; SCHALOCK, 2010)” Santos & Morato (2012, p.10).

Estes autores defendem o uso da nomenclatura “Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)” como um termo que de fato representa as limitações nas habilidades práticas, sociais e conceituais deste grupo e abre as portas para a possibilidade de recuperação dentro das limitações de cada sujeito.

1.2. Diagnóstico e avaliação: como identificar a dificuldade intelectual e desenvolvimental?

De acordo com a American Association on Mental Retardation (AAMR), proposto no Sistema 2002 e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), considerava-se a dificuldade intelectual e desenvolvimental não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano (Carvalho & Maciel, 2003).

Luckasson et al. citam que “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (Luckasson et al., 2002, p.8).

Esta assertiva também é proposta com a mesma afirmação no Artigo 5º do Decreto 5.296/04 de 2 de dezembro, estes documentos consideram que o diagnóstico da dificuldade intelectual e desenvolvimental deve ocorrer antes dos 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como é o caso da demência. É necessário lembrar que a dificuldade intelectual e desenvolvimental não é um atributo da pessoa e sim, um estado particular de funcionamento.

Durante o quadro diagnóstico há a necessidade da observação do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento, para que possam ser traçadas as metas e objetos que deverão ser alcançados durante o atendimento das necessidades especiais apresentadas pela pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental.

O diagnóstico da dificuldade intelectual e desenvolvimental em sua nomenclatura médica, em sua décima edição da Classificação Internacional de Doenças (CID) e Problemas Relacionados à Saúde⁷ que se organiza por uma lista tabular formada por três caracteres e

⁷ O CID-10 como comumente é conhecido está em sua 10ª edição que data de 2006, é importante perceber que as mudanças de paradigmas e uso das terminologias por conta do movimento da pessoa com deficiência ainda são recentes. A questão da mudança da terminologia é recente também nos documentos oficiais que aos

subcategorias e, um conjunto destas categorias é denominado de agrupamentos e vários agrupamentos formam um capítulo, como no caso do Capítulo V que trata dos Transtornos mentais e comportamentais.

Neste capítulo há a lista tabular que se estende entre os códigos F70 a F79 e que indicam a categorias e subcategorias do Retardo Mental, divididas entre elas em: F70 – Retardo mental leve; F71 – Retardo mental moderado; F72 – Retardo mental grave; F73 – Retardo mental profundo; F78 – Outro retardo mental; F79 – Retardo Mental não especificado; somando-se ainda a esta categorização as suas subdivisões.

Este diagnóstico é atribuído por uma equipe formada por médicos neurologistas e psicólogos e, realizado em ambientes direcionados para o desenvolvimento destas funções, como clínicas, hospitais, centros de reabilitação e consultórios.

O diagnóstico clínico muitas vezes pode influenciar diretamente a concepção de retardo mental, caracterizando historicamente este indivíduo como incompetente e limitado devido a comprometimentos, considerados permanentes, da racionalidade e do controle comportamental. Esta concepção contribui para reforçar o preconceito quanto ao retardo mental por atestar incompetências inerentes apenas ao indivíduo excluindo os fatores extrínsecos no diagnóstico. O objetivo do diagnóstico clínico geralmente está incorporado às práticas sociais, e pauta-se em anamnese e testes psicológicos que permitiram mensurar a inteligência.

O diagnóstico poderá também ser feito por uma equipe interdisciplinar, respeitando áreas de atendimento ali direcionadas, como as áreas ocupacionais, profissionais e de intervenção. Quanto ao diagnóstico educacional, este tem finalidades estritamente ligadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Dentro do quadro do diagnóstico educacional, segundo a AAMR, como já comentado anteriormente, a dificuldade intelectual e desenvolvimental pode ser definida como um estado de redução notável pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (Carvalho & Maciel, 2003).

Depois do diagnóstico clínico, o aluno é encaminhado para o diagnóstico educacional que irá definir seu AEE. Inicialmente, ele é avaliado quanto às suas capacidades

poucos trocam o uso da palavra “portador” para o uso do termo “pessoa com deficiência” ou “pessoa com necessidade educativa específica”. O DSM-5 já faz algumas referências ao CID-11, que deverá ser lançado ainda no ano de 2015 (APA, 2014).

cognitivas e por sua capacidade funcional adaptativa por uma equipe multidisciplinar organizada pela Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) e composta por psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e técnicos pedagógicos que em conjunto deverão traçar esta avaliação e encaminhá-la para a escola que possua um espaço para o AEE para com este aluno que apresenta Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Ao relacionar o diagnóstico clínico ao diagnóstico educacional é possível fazer correspondência entre o saber médico e o saber educacional, como na experiência médico-pedagógica no caso do menino selvagem de “Victor” de Aveyron e as intervenções do médico Jean Itard (Pessotti, 1984).

Conforme comenta e avalia Bridi sobre esta experiência médico-pedagógica,

“[...] esta experiência, que colocou em discussão as possibilidades diagnósticas e de intervenção junto ao sujeito, remonta o caráter histórico e polêmico do diagnóstico e das classificações, e especial, do uso e das possíveis leituras e sentidos do diagnóstico dentro do contexto escolar.” (Bridi, 2009, p.4).

Nesta experiência foram utilizados os pressupostos médicos-pedagógicos no intuito de estruturar estes dois campos do conhecimento a fim de buscar o oferecimento de serviços para as pessoas que estão contidas no quadro da dificuldade intelectual e desenvolvimental segundo os diagnósticos médicos e educacionais. No contexto destas determinações é que, como faz menção Bridi (2009), historicamente, os níveis de deficiência foram subdivididos em “leve”, “moderado” e “grave”, equalizados em categorias educacionais de alunos “educáveis”, “treináveis” e “dependentes”, que frequentavam classes especiais, escolas especiais e nenhum espaço educacional, respectivamente.

Como já comentado, com o aprofundamento dos estudos sobre como se dá o processamento da aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental houve a necessidade de buscar um aprofundamento para a terminologia a partir daquilo que a pessoa apresente quanto a funcionalidade destacando não só os problemas, mas também “as possibilidades de recuperabilidade (com os apoios corretos) em detrimento da utilização de palavras mais rotulativas e estigmatizantes como a incapacidade” (Santos & Morato, 2012, p.6), surgindo assim, o termo “dificuldade intelectual e desenvolvimental” que representa segundo Silva e Coelho (2014) uma evolução do termo, visto que:

“[...] Trata-se de uma perspectiva multidimensional, centrada no funcionamento da pessoa inserida no seu grupo cultural e no meio onde vive, pelo que o diagnóstico das dificuldades terá de ser feito de forma a contemplar os apoios de que necessita para interagir nesse meio o mais autonomamente possível” (Silva & Coelho, 2014, p.172).

Considerando isso, o diagnóstico educacional deve ter a intenção de reconhecer as possibilidades de aprendizagens de acordo com as necessidades da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental e buscar adaptações congruentes a uma melhor forma de diminuir a sua desvantagem em relação ao meio que está inserido.

Os objetivos, as funções e as finalidades do diagnóstico educacional têm respostas significativas no processo avaliativo de tomada de decisões, ou seja, um indicativo de mudança, conforme as necessidades no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Além de observar, registrar e analisar as dificuldades/necessidades, o professor para planejar e aplicar o seu saber pedagógico deve utilizar de outros mecanismos avaliadores permanentes. De acordo com o MEC:

“Reorientar o processo de ensino-aprendizagem; garantir formação continuada de todos que trabalham na comunidade escolar; encaminhar os educandos aos atendimentos de que necessitam, em benefício de sua aprendizagem e participação; prover os recursos necessários à melhoria da qualidade de sua resposta educativa; e criar as condições necessárias à inclusão.” (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2005, p.20).

Entende-se a avaliação como um processo que permite perceber as dificuldades de aprendizagem e de convívio social para proporcionar meios para que o indivíduo avance e as limitações diminuam e por isso, a necessidade da centralização não mais no déficit, mas nas potencialidades que a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental possui. Neste processo, são consideradas as seguintes indagações como: Por que e para quê avaliar? Quem avalia? A quem avalia? O que avalia? Como? Com que? Quando?

A avaliação pedagógica é indispensável para conhecer as necessidades do aluno. O professor atua como avaliador que deve propiciar condições de ensino que revelem condições significativas de aprendizagem valorizando a diversidade. Ele é o mediador da aprendizagem e esta acontece dentro de um processo de inclusão que perpassa por todos os sujeitos envolvidos, sejam eles os outros membros da comunidade escolar, a família ou a comunidade em que o aluno está inserido.

É a avaliação que permite ao professor traçar um plano individualizado que melhor atenda as necessidades do indivíduo que apresente dificuldade intelectual e desenvolvimental. A partir desta, é que o educador orienta sua tomada de decisões, e auxilia, a partir da coleta de informações, quais as potencialidades e dificuldades dos alunos e então, o educador aplicará as melhores estratégias para potencializar a aprendizagem do seu aluno, aperfeiçoando as respostas significativas às necessidades de cada aluno.

2. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA

Para se refletir quanto ao Atendimento Educacional Especializado para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental no Brasil faz-se necessário primeiramente refletir quanto à história do atendimento educacional às pessoas com deficiência no país⁸. Mazzotta (2014), um dos maiores pesquisadores brasileiros da história da educação especial, indica dois períodos principais no início da história da educação especial no Brasil. O primeiro marco são os anos de 1857 a 1956 em que há as iniciativas oficiais e particulares isoladas e o segundo marco que compreende o período de 1854 a 1956.

Durante o primeiro período, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro instituído por D. Pedro II em 12 de setembro de 1854, atual Instituto Benjamin e a criação em 1857 do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdos cem anos depois, e deram o pontapé inicial para o atendimento escolar especial.

Neste período, segundo Mazzotta (2014), mais precisamente em 1874, no Hospital Estadual de Salvador há indicativos de atendimentos médicos a pessoas com deficiência mental. Porém, como indica o pesquisador, não há indicativos de um atendimento educacional naquele período, apenas de assistência à saúde mental.

Mazzotta comenta ainda de alguns trabalhos científicos apresentados para o tratamento dos “idiotas” e/ou do deficiente mental.

“Alguns importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação dos portadores de deficiência, no começo de século XX, são os trabalhos científicos e técnicos publicados. Como exemplo cabe destacar que, em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro [...]” (Mazzota, 2014, p.30-31).

Segundo Mazzotta, mais um fato importante para o atendimento educacional das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental marcou o início do século XX, a

⁸ A análise ateu-se apenas aos marcos que a autora acredita serem os mais relevantes para a institucionalização da atual política de Atendimento Educacional Especializado para com alunos com deficiência intelectual.

chegada ao Brasil da concepção da ortopedia das escolas auxiliares quando em 1926 os professores Tiago e Joahana Würth criam o Instituto Pestalozzi em Porto Alegre, o qual tinha como orientação técnica a Sociedade Pestalozzi, uma instituição proposta por um modelo filantrópico e que se designara “ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor” (Mazzotta, 2014, p.43-44).

Mazzotta (2014) registra ainda que a Sociedade Pestalozzi foi a que primeiro promoveu um Curso Intensivo de Especialização de Professores, visto que até então não haviam cursos especializados no ensino de deficientes mentais.

A década de 50 do século XX foi marcada pela forte influência da norte-americana *National Association for Retarded Children* que dá origem a um movimento que frutificou a criação de uma entidade particular, assistencial de natureza civil e sem fins lucrativos, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com objetivo de possibilitar um atendimento multidisciplinar para habilitação das capacidades cognitivas da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental (Mazzotta, 2014).

Ao tratar do segundo momento, 1957 a 1993, Mazzotta (2014) ressalta as iniciativas do âmbito nacional, como campanhas realizadas pelo governo federal em prol do atendimento educacional aos excepcionais.

Quanto às campanhas voltadas à pessoa com deficiência mental, Mazzotta (2014) dá relevância à Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) instituída em 1960.

Aranha (2005) por meio do Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 4.024/61 surgiu durante um momento de criação de muitos centros que objetivavam a integração da pessoa com deficiência,

“A partir da década de 60, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, no **Paradigma de Serviços**, voltados para os objetivos de **integração** da pessoa com deficiência na sociedade e suas diversas instâncias.

A Lei de Diretrizes e Bases. LDB (Lei nº 4.024/61) veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País.” (Aranha, 2005, p.30).

No estado do Maranhão⁹, em 1962, com iniciativa de uma escola da rede particular de ensino, o Colégio Conceição de Maria na cidade de São Luís, instalou-se uma classe para

⁹ Além das contribuições de Chahini (2006) teve-se o apoio das informações verbais das anotações da aula da Prof.^a Maria da Piedade Oliveira Araujo em setembro de 2003, professora da Universidade Federal do Maranhão e recebedora da medalha “Simão Estácio da Silveira” que é a maior honraria do Poder Legislativo, conferida aos cidadãos que se destacam em diversos setores do conhecimento, a qual foi escolhida por conta de sua trajetória na educação especial desde 1971.

atendimento especializado de alunos com deficiência auditiva e intelectual. Dois anos depois, em 1994 houve a criação de uma sala de aula pela Maçonaria com atendimento para pessoas com deficiência visual que se transformou pelos esforços da Prof.^a Maria da Gloria na Escola São Judas Tadeu e em 1967 em Escola de Cegos do Maranhão (Chahini, 2006).

Decerto influenciado pela LDB - Lei nº 4.024/61, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), nos anos de 1965 a 1966, instalou salas especiais na rede pública para alunos com deficiência auditiva e de classes especiais e ensino itinerante para alunos deficientes visuais. No Ano de 1969, através da Portaria Governamental n.º 423/69 a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão instala oficialmente o Projeto de Educação de Excepcionais (Chahini, 2006).

É importante lembrar que a LDB Lei nº 5.692/71 já indicava o “tratamento especial para os excepcionais” e como Aranha, o Ofício nº 93/71, recomendou o fim das “Campanhas de Educação Especial” e o início de “um programa integrado de assistência a todas as categorias de excepcionais.” (Aranha, 2005, p.40).

“Em 1971, o MEC criou um Grupo Tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial. A Lei nº 5.692/71 veio introduzir a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar.” (Aranha, 2005, p.30).

Outras ações seguem entre os anos de 1971 a 1988 ano da Constituição, como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, o estabelecimento das diretrizes básicas para o atendimento aos excepcionais em 1977 que dispõe do “atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psicossocial e de educação especial”, propondo o atendimento no sistema regular de ensino e em instituições especializadas, porém apenas em 1979 a partir do Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) é que são de fato estabelecidas as diretrizes de ação para a Educação Especial (Aranha, 2005).

Em 1971, no Maranhão é fundada a primeira APAE no município de São Luís e são criadas pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão classes especiais para alunos portadores de deficiência mental, por causa da identificação de alunos com problemas de aprendizagem e com problemas psicológicos nas classes regulares de ensino.

No ano de 1972, funda-se a Escola Especial Eney Santana mantida pela APAE de São Luís, e, em 1973 a Primeira Sociedade Pestalozzi do Maranhão na cidade, as duas instituições especializadas eram não governamentais (Araujo, 2003).

No ano de 1978 a Portaria Interministerial nº 186 (MEC/MPAS) que regulamenta a Portaria Ministerial nº 477, de 10/08/77 apresenta uma definição e delimitação da clientela a

ser atendida pela Educação Especial, e dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle (Aranha, 2005).

Em 1981 a ONU resolve proclamar essa data como Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Porém, ainda em 1980, no Brasil criou-se a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD) cujo objetivo de ação era compatibilizado pela ONU, sintetizado no lema Igualdade e Participação Plena. Contudo, apenas em 1985 foi sugerido que a CENESP se tornasse a Secretaria de Educação Especial que veio a ser extinta em 1990 e depois estruturada como o Ministério da Educação em 1992 (Aranha, 2005).

A Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, no ano de 1982, cria o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, buscando a promoção do ensino profissionalizante para alunos portadores de deficiência mental e/ou auditiva acima de 14 anos de idade cronológica.

A Constituição de 1988 trouxe a garantia da educação como direito de todos, indicando no Inciso III, do Art. 208, do Capítulo III que, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Aranha, 2005, p.47).

Os princípios de educação especial que se consolidavam no país também foram fortemente influenciados pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos de 1990 e pela Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na Espanha em 1994, onde foi aprovada a Declaração de Salamanca, que além de enfatizar a proposta de uma educação para todos e o reconhecimento das diferenças, tratou da questão do atendimento às necessidades individuais.

A garantia indicada pela Constituição deu base em 1994 para o lançamento da Política de Educação Especial/MEC que por meio do Artigo 2º da Portaria 1793/94 de dezembro recomendou “a inclusão de conteúdos e disciplina de Educação Especial nos cursos de formação de professores de nível superior”.

Somente em 1994, há registros da implantação da educação especial na Rede Municipal de Educação de São Luís que aos poucos conseguiu implantar as classes especiais e os serviços de itinerância na rede (Araujo, 2003).

Em 1996 com a Nova LDB (Lei n.º 9.394/96) há a elaboração do Programa de Capacitação de Professores do Ensino Regular para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais e em 1998 do documento Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como a realização de vários congressos e programas.

Neste cenário de mudanças advindas com a Nova LDB, há a instalação pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão do Centro de Avaliação e Diagnóstico: Padre João Mohana no município de São Luís.

Em 2001, o Parecer CNE/CEB 17/01 de 3 de julho e a Resolução CNE/CEB n.º 2/01 de 11 de setembro instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, um dos mais importantes documentos para a definição das ações dessa modalidade de ensino orientado por fortes movimentos ocorridos naquele ano, como a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e a promulgação da Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e que incluem ações importantes no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001 ao trazer à tona a importância dos programas e da formação inicial e continuada dos professores que para um melhor atendimento das necessidades dos alunos.

Fatos marcantes ocorrem em 2004 com a Declaração de Montreal sobre a dificuldade intelectual e desenvolvimental realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde e a instituição da Lei nº 10.845/2004 referente ao Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) que tinha como objetivos:

“[...] Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.” (Lei 10.845/04, Artigo 1º).

Aprovada pela ONU em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) vem garantir mais uma vez os direitos à educação e ratificar o uso do termo pessoas com deficiência. Dois anos depois é lançando um segundo modelo político para a educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, neste mesmo ano, o Decreto 6.571/08 de 17 de setembro que dispunha sobre o AEE indica seus principais objetivos e trata da questão da distribuição dos recursos.

Um ano depois a Resolução CNE/CEB 4/09 de 2 de outubro que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial traz a confirmação de um longo percurso de luta para o atendimento da pessoa com deficiência, apresentando o AEE como um serviço assegurado por lei ao longo dos anos por meio dos documentos e ações realizadas.

A nota técnica SEESP/GAB 11/2010 traz as Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares traz a garantia de um espaço funcional dentro da escola para a realização do AEE.

O Decreto 7.611/11 de 17 de novembro em conjunto com a Nota Técnica n.º 62/11 de 8 de dezembro que trata das Orientações aos Sistemas de Ensino e que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, consideram o AEE como um serviço da Educação Especial que se organiza a partir de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que deverão ser organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

“São objetivos do atendimento educacional especializado:

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.” (Decreto 7.611/11, Artigo 3º).

Segundo dados do Censo Escolar/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁰ 2013, hoje o estado Maranhão atendeu no último ano, nas escolas públicas e particulares da zona rural e urbana, 4.182 estudantes matriculados na educação especial, sendo que das 13.181 escolas do estado apenas 471 escolas tem sala para o atendimento especial (QEdu, 2014).

Em relação às escolas públicas estaduais, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão conta com 1.270 escolas, são 562 estudantes matriculados na Educação Especial frequentando 109 salas para o atendimento especial (QEdu, 2014).

No estado do Maranhão a educação especial integra a Secretaria Adjunta de Ensino (SAE) que é denominada Supervisão de Educação Especial (SUEESP), vinculada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE) e, conta com serviço de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, o Centro de Ensino de Apoio às Pessoas com Surdez “Maria da Glória Costa Arcangeli” (CAS/MA), o Centro de Ensino de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão - Profª Ana Maria Patello Saldanha (CAP/MA), o Núcleo de Atividades para Alunos com Altas

¹⁰ Os dados do Censo Escolar/INEP 2013 apresentam apenas os dados gerais sobre a modalidade da educação especial, denominando-o de atendimento especial.

Habilidades/Superdotação (NAAH/S) Joãosinho Trinta, o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff e o Centro de Ensino de Educação Especial Pe. João Mohana.

No município de São Luís a Superintendência da Área de Educação Especial é subordinada à Superintendência de Educação Básica que, por sua vez, é regida pela Secretaria de Educação Municipal. A rede municipal pública de ensino tem 662 escolas, destas 837 são estudantes matriculados na educação especial em 94 salas para atendimento especial (QEDu, 2014).

A organização atual da Superintendência da Área de Educação Especial é composta por 01 Superintendente, 02 secretárias e 02 pedagogas que executam o acompanhamento técnico-pedagógico.

Para atender todo o público da educação especial do município de São Luís/MA há cerca de 30 técnicas divididas pelos 07 Núcleos nos três turnos que acompanham os alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e que realizam o trabalho de identificação e avaliação inicial em parceria com a escola, para encaminhar os alunos à avaliação diagnóstica educacional realizada pela equipe multidisciplinar. As técnicas participam e ministram formação continuada nas escolas e apoiam e assessoram o trabalho realizado pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais.

Há 02 técnicas itinerantes para o acompanhamento de alunos com surdez e 04 técnicas itinerantes para o acompanhamento de alunos com deficiência visual, sendo apenas 01 cega. 02 técnicas que atuam na educação profissional.

No trabalho de avaliação diagnóstica educacional que acontece na Superintendência da Área de Educação Especial divididos nos turnos matutino e vespertino, há apenas 03 fonoaudiólogos, 01 fisioterapeuta, 05 assistentes sociais e 03 psicólogas sendo 01 delas com Especialização em Psicopedagogia e outra com Especialização em Psicologia Escolar. Há 03 pedagogas com formação em Educação Especial, sendo uma com Especialização em Psicopedagogia, 05 assistentes sociais e, no momento, não há terapeutas ocupacionais atuando na superintendência (Prefeitura Municipal de São Luís, 2014).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado praticado pela Superintendência da Área de Educação Especial para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental é necessariamente primeiro perceber que este termo se remete a uma perspectiva de diversas formas de interpretação de um mesmo déficit intelectual, que tal como outras deficiências acomete uma parte da população, seja ela instruída ou não.

É necessário entender que a dificuldade intelectual e desenvolvimental não está totalmente relacionada a meros princípios de uma organização familiar ou de certa estrutura financeira. A dificuldade intelectual e desenvolvimental é uma deficiência que deve ser tratada como todas as outras, visto que o deficiente intelectual tem sido muitas vezes ridicularizado, recebendo denominações não coerentes ao seu déficit intelectual.

A pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental deverá receber tratamento específico, com intervenções que se relacionem não somente ao adestramento de uma prática escolar e sim, relacionadas ao que é realmente importante ao seu aprendizado e ao que vai lhe servir para desenvolver-se como também participante da sociedade.

A proposta educativa atual pauta-se na construção teórica da dificuldade intelectual e desenvolvimental segundo dois conceitos principais: o conceito funcional, que está caracterizado segundo o funcionamento adaptativo da pessoa nas suas atividades da vida diária e uma análise da psicologia cognitiva (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). Porém, as práticas educativas hoje direcionadas a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental perdem-se na medida em que tentam muito mais regular o aprendizado da pessoa com déficit intelectual aos rituais da escolarização, ao invés de buscar caminhos que levem ao aprendizado de atividades da vida prática.

Ao deixar em segundo plano os processos da vida prática e a importância de um tratamento definido não apenas por padrões médicos ou diagnósticos prescritos segundo experiências que homogeneizam as pessoas, educadores, pais, médicos e toda a equipe que atende a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental deverá repensar sua prática, que deve ser revelada não por padrões e nem ser exemplificada através de atividades de simples treinos e memorizações.

Apesar das possíveis limitações que as pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental apresentam percebe-se que elas podem desenvolver outras inteligências em áreas diversas como musical, artística ou cinestésica.

O aprendizado de pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental não está exatamente ligado à posição que elas só aprendem no concreto. Essa é uma falácia que tem levado professores a pensar e a elaborar seus planos de aula apenas com vista à integração do aluno a escola. Porém, a real situação deverá dar-se segundo a proposta do paradigma da inclusão, em que a ênfase perspectiva da escola é que deverá adaptar-se para receber estes alunos, independente de seus déficits e/ou deficiências.

O atendimento para pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental deverá ser especializado, uma vez que elas apresentam certas dificuldades nas resoluções de situações escolares, nas relações interpessoais e intrapessoais. O atendimento precisa ser centrado na dimensão subjetiva do processo do conhecimento e, não somente ao conhecimento conteudista da escola. Segundo o programa de AEE, este deve se referir à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

2.1. Sala de Recurso Multifuncional e o professor do Atendimento Educacional Especializado: princípios para a mediação de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental

A Sala de Recurso Multifuncional é concebida a partir do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Para implantação da Sala de Recurso Multifuncional, os gestores dos sistemas de ensino devem indicar quanto à necessidade desta implantação, planejando a oferta do Atendimento Educacional Especializado segundo os critérios da legislação federal e tendo como guia o Documento Orientador do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Segundo o Decreto 7.611/11 de 17 de novembro, o Atendimento Educacional Especializado deverá dar-se em ambientes organizados especialmente para esta atividade, concebidos como SRM.

A SRM funciona como um espaço destinado a um trabalho individualizado e contínuo, que se preocupa com atividades que não se prendam aos currículos escolares, sempre tão fechados e restritos. De acordo com o documento “Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado” do Ministério da Educação se observa:

“As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.” (Alves, 2006, p.13).

Neste espaço é promovido o serviço de Atendimento Educacional Especializado visando atender alunos em suas áreas de Necessidades Educacionais Específicas de acordo com o seu público-alvo, isto é alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, surdos ou com deficiência auditiva, com baixa visão ou deficiência visual, deficiência física, com dificuldades de comunicação expressiva, com altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento. Este caráter de atendimento diversificado é que torna a Sala de Recursos um espaço multifuncional, que vislumbra o atendimento às mais diversas áreas de Necessidades Educacionais Específicas (Decreto 7.611/11, Artigo 2º).

É neste espaço que acontecem atividades de estímulo a áreas ligadas ao saber prático da vida diária, a processos de organização sistemática, temporal, espacial e mental, a atividades que envolvem sequência, raciocínio lógico, memorização, percepção visual e tátil, associação, movimentação, entre outras áreas que estimularão todos os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e linguísticos da criança.

Alves (2006), ao tratar dos recursos materiais que podem ser desenvolvidos na Sala de Recursos Multifuncional, apresenta sugestões que poderão ser utilizadas no Atendimento Educacional Especializado como jogos pedagógicos adaptados para atender às Necessidades Educacionais Específicas dos alunos e potencializar as funções cognitivas, fazendo as interações com o ambiente externo e interno ao corpo. Os jogos poderão ser confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, raciocínio lógico, atenção, memória, concentração, percepção visual etc.

Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recurso Multifuncional é um serviço que deverá ser realizado por um professor especializado na área de Educação Especial e que comprove pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas da Educação Especial (Resolução CNE/CEB 2/01, Artigo 18).

Este professor especializado deverá suplementar no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementar, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Esse tipo de atendimento deve ser realizado em um espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado de forma individual ou em

pequenos grupos em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (Alves, 2006).

Conforme indica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para atuar na docência no Atendimento Educacional Especializado é necessário que o professor tenha formação inicial e continuada para atuar na área, principalmente ao tratar-se da modalidade de educação especial, que demanda conhecimentos específicos para a devida oferta desse serviço (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2008).

“Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais 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, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.” (MEC, 2008, p.17-18).

No que diz respeito a formação dos professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado e da implantação e implementação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais houve a parceria entre Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) e Secretaria de Educação a Distância para oferta do “Curso de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, formação esta que faz parte das ações do Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, atuante desde 2003 (Bridi, 2012).

Como lembra Bridi (2012), uma das primeiras experiências aconteceu no município de Santa Maria/RS que além de aderir ao Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade promoveu a formação continuada de gestores e educadores das redes públicas de ensino estadual e municipal. Ocorrido no ano de 2007, o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado na modalidade de educação a distância foi oferecido a professores já atuantes no Atendimento Educacional Especializado proporcionado pela parceria Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação a Distância e a Universidade Federal do Ceará e tiveram como subsídio os 05 fascículos do material Atendimento Educacional Especializado (Batista, Rapoli, Mantoan, & Figueiredo, 2007).

A parceria do curso de Aperfeiçoamento gerou, depois de duas edições, um curso de Especialização no ano de 2010. O Curso de Especialização no Atendimento Educacional Especializado ofertado na modalidade a distancia coordenado pela Universidade Federal do Ceará.

Segundo dados do Edital n.º 01/2013/PR-PPG que dispõe sobre a seleção de candidatos para o curso de especialização em educação especial: Formação Continuada de Professores para o AEE de 2013, foram oferecidas “900 (novecentas) vagas para professores da educação básica, em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que atuam ou se comprometam a atuar no AEE das escolas de ensino regular das respectivas redes” (Universidade Federal do Ceará [UFC], 2013, p.2012).

As ofertas foram distribuídas pelas Redes Municipais e Estaduais de Ensino. No Maranhão foram disponibilizadas 25 vagas, sendo 10 para o município de São Luís e 15 vagas de abrangência que corresponde a professores de outros municípios.

O programa de formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado conta com um material didático próprio, atualmente a Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, organizada em 10 fascículos, visam o direcionamento das práticas a se efetivarem nos Atendimentos Educacionais Especializados de todo país.

Segundo os materiais de orientação para a Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado proposta pela Secretaria de Educação Especial do MEC e que atualmente é promovida pela parceria entre MEC e Universidade Federal do Ceará, o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental deverá dar-se a partir da intervenção pedagógica, isto é, da mediação como se vê no Fascículo Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental (Batista et al., 2007) e no Fascículo 02 da Coleção: “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual” (Gomes, Paulin, & Figueiredo, 2010).

O Fascículo “Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental” traz um capítulo inteiro dedicado a tratar das mediações de aprendizagem para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental quando em seu Capítulo III – Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental (Gomes, Fernandes, Batista, Salustiano, & Mantoan, 2007).

“A partir da década de 80, com a crescente popularização dos estudos sócio-históricos, observamos, com uma frequência cada vez maior, tanto no espaço escolar quanto em publicações educacionais, o emprego da expressão mediação pedagógica e do termo mediador como sinônimos de ensino e professor, respectivamente.

A despeito da constância de sua utilização e da infinidade de contextos teóricos e práticos em que essas expressões são empregadas, a natureza e as características dos processos de mediação do ensino-aprendizagem são ainda pouco conhecidas. Esse conhecimento, entretanto, é indispensável à tarefa de instrumentalizar as análises teóricas e o trabalho pedagógico.” (Gomes et al., 2007, p.72).

Esta prescrição que afirma ser “indispensável à tarefa de instrumentalizar as análises teóricas e o trabalho pedagógico”, chama atenção para a perspectiva da análise de Vygotsky, principalmente ao relatarem na continuidade do Capítulo III, sobre as formas de mediação, o resultado de uma pesquisa realizada pelos professores Dorivaldo Alves Salustiano, Rita Vieira de Figueiredo e Anna Costa Fernandes e publicado no livro *Linguagem e Educação da Criança* da editora da UFC, 2004 (Gomes et al., 2007, p.72).

A pesquisa tinha como “objetivo investigar quais estratégias de leitura são desenvolvidas por alunos com deficiência mental em atividades de leitura e escrita e ao tentar compreender as regras de funcionamento da escrita alfabética” e vem demonstrar a contribuição do processo de mediação para com a aprendizagem de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental em relação à língua escrita, explorando a concepção de Vygotsky sobre a estrutura das operações com signos e, consequentemente, a mediação semiótica (Gomes et al., 2007, p.71).

Segundo Gomes et al. (2007), os dados levantados na pesquisa podem ser considerados importantes para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, principalmente no atendimento destes. A análise permitiu observar que a mediação combinada às questões sociais e históricas pode, sim, nesse caso, potencializar a aprendizagem.

Gomes et al. enfatizam que “Essa compreensão se opõe àquela que supõe que, dadas às características genéticas, psicológicas e comportamentais de tais alunos, eles não são capazes de se beneficiar da educação formal.” (Gomes et al., 2007, p.80).

Apesar de levantar dados que confirmam a concepção de Vygotsky sobre a estrutura das operações com signos, visto que busca refletir quanto às mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental, a pesquisa apresentada no Fascículo “Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental” transpõe apenas os aspectos referentes à apropriação da leitura, exaltando a mediação pedagógica como um fator determinante para promover a aprendizagem destes alunos, uma vez que propicia “desafios cognitivos”.

O Fascículo 02 da Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual” também se apoia na concepção de Vygotsky acerca da aprendizagem destes alunos. Mostrando de forma explícita que o trabalho do professor deve basear-se na intervenção intencional.

Gomes, Paulin e Figueiredo referem que “No trabalho do AEE, o professor exerce um papel importante na construção do conhecimento do aluno. O aluno com dificuldade intelectual e desenvolvimental constrói conhecimentos exercitando sua atividade cognitiva que é estimulada pela intervenção intencional desse professor.” (Gomes, Paulin, & Figueiredo, 2010, p.9).

A intervenção intencional no trabalho pedagógico do professor se configura na natureza da mediação ao intervir na Zona de desenvolvimento, produzindo aprendizagens significativas as quais foram internalizadas durante o processo cognitivo em que se dão as funções psicológicas superiores.

O sentido que o aluno imprime às suas ações e o significado que dá aos signos linguísticos e matemáticos que manipula são determinantes para o processo de aprendizagem deles. Logo, a intervenção do professor deve ser proposital para que o aluno dê sentido ao que faz e ao que expressa (Gomes, Paulin, & Figueiredo, 2010, p.12).

Percebendo estas questões, observa-se e se pode inferir que o trabalho do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual, segundo esta formação oferecida pela Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação a Distância e a Universidade Federal do Ceará e que visa habilitar para atuar nesta área da docência, deve estar baseado segundo os princípios teóricos de Vygotsky, pois o Fascículo 02 da Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual” confirma: “O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade.” (Gomes, Paulin, & Figueiredo, 2010, p.9).

Traduzindo, assim, que os princípios da defectologia de Vygotsky são válidos para a formação destes professores, posto que o trabalho no Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental deverá proporcionar situações de aprendizagem pensadas não no déficit, mas nas potencialidades, as favorecer o estímulo das funções psicológicas superiores, mas não se esquecendo de que ele é um sujeito e que suas relações sociais, concepções históricas e culturais estão diretamente ligadas a suas vivências e mediações.

2.2. Plano individualizado e recursos para o atendimento das necessidades educacionais especializadas

O plano individualizado é um processo de intervenção mediada, que segue um roteiro que sistematicamente organiza o trabalho a ser desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado e que se efetiva a partir da avaliação das Necessidades Educacionais Específicas, almejando superar o déficit cognitivo.

O plano tem em sua característica principal apresentar as Necessidades Educacionais Específicas de forma individual, priorizando as limitações mais significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (Luckasson et al., 2002).

O modelo de planejamento utilizado pela SAEE e desenvolvido na SRM deverá elencar como pontos principais para o desenvolvimento das atividades no Atendimento Educacional Especializado os seguintes aspectos: a área das habilidades básica comprometida, a situação real em que se encontra o aluno com NEE, os objetivos a serem contemplados e que deverão ser alcançados durante as atividades e a sequência didática que, devem ser adotadas para a realização das metas propostas nos objetivos.

O planejamento deverá ter como critério inicial para construção a individualização do aluno atendido, visto que a SRM tem como característica prioritária o Atendimento Educacional Especializado de forma individualizada e este depende das áreas de habilidade básicas comprometidas desse indivíduo. Porém, deve-se entender que nem sempre o momento do atendimento acontecerá segundo um quadro individualizante, uma vez que poderão ocorrer situações em que haverá numa Sala de Recursos Multifuncional uma quantidade de excedente de alunos e todos realizando a mesma atividade, contudo o que os diferenciará durante o processo serão os objetivos a serem alcançados e já traçados no plano.

De acordo com a SAEE da Secretaria de Educação Municipal de São Luís/MA, para traçar inicialmente um plano de Atendimento Educacional Especializado individualizado é necessário que o professor da Sala de Recursos Multifuncional, logo após o encaminhamento do aluno pela SAEE, se possível, tenha acesso a documentação do dossiê de matrícula do aluno na escola. Nesse dossiê estão contidos a xerox de documentos como registro de nascimento, carteira de vacinação e a ficha de desempenho do aluno, esta última geralmente é a que dará os maiores instrumentos para o encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado, visto que nele estão contidas queixas dos professores anteriores e

atuais e expõe alguns detalhes do comportamento durante a realização das atividades no ensino regular (Melo & Ferreira, 2006).

Munido desses documentos, o professor da SRM convoca os pais ou responsáveis pelo aluno para uma conversa inicial, que poderá ser orientada por um modelo de anamnese. Esta conversa leva em consideração os fatos que marcaram a vida do aluno, iniciando com questões sobre a gravidez, nascimento, doenças, início escolar, convivência, queixas escolares e familiares, etc., os pontos abordados deverão estar direcionados segundo as habilidades básicas traçadas pelo quadro das características funcionais. Neste momento, professor e pais ou responsáveis deverão entrar em acordo sobre os dias e horário em que se dará o AEE na SRM daquele aluno.

O primeiro Atendimento Educacional Especializado normalmente caracteriza-se como um momento de conhecimento e adaptação entre aluno e professor. É um momento de reconhecimento do espaço, das atividades que serão realizadas, do material disponível e até do reconhecimento da escola, visto que há a possibilidade de o Atendimento Educacional Especializado dar-se em uma escola que não é a de origem no ensino regular, em razão de nem todas as escolas possuírem este espaço.

Se possível, é importante que o professor faça seus registros do desenvolvimento da aula e dos avanços e metas que foram alcançados ou dos que ainda precisam de uma maior evidência durante as atividades. É necessário que seja entendido que somente as respostas, através do convívio com o aluno é que o professor poderá traçar os objetivos e atividades que poderão ser alcançados.

Este aspecto caracteriza e separa especificamente o planejamento individualizado do Atendimento Educacional Especializado e o planejamento do ensino regular. Enquanto o plano do ensino regular poderá ser traçado de uma forma global e homogeneizante, respeitando os objetivos dos conteúdos e currículos, o planejamento do SRM só se dará depois do reconhecimento das habilidades básicas que estão comprometidas, visto ser este o grande traço e a grande importância do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na SRM para pessoas com NEE.

Segundo Alves (2006), ao tratar dos recursos materiais que podem ser desenvolvidos na Sala de Recursos Multifuncional, apresenta sugestões que poderão ser utilizadas no Atendimento Educacional Especializado como jogos pedagógicos adaptados para atender as Necessidades Educacionais Específicas dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade

proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, história e outros.

Os alunos atendidos neste espaço passam por uma avaliação psicopedagógica promovida pela SAEE da Secretaria de Educação Municipal, que avalia seu nível de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e psicomotor, encaminhando-o então para a SRM, onde se encontra um professor habilitado para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (Melo & Ferreira, 2006).

O desafio do professor é então pensar dispositivos que estejam articulados a um projeto geral que valorize os processos inclusivos. As vivências e práticas desenvolvidas nas SRM devem ser especificamente vivenciadas em um espaço destinado ao acompanhamento individualizado que necessita de proximidade e amparo.

Cada um dos indivíduos atendidos nas SRM necessita de um plano individual para o seu devido Atendimento Educacional Especializado.

3. Vygotsky e a aprendizagem da criança “anormal”

3.1. Breve relato sobre o contexto social, histórico e cultural de Lev Semionovich Vygotsky

Falar da vida de Vygotsky é, sem dúvida, falar de sua vida acadêmica. É refletir quanto à amplitude de suas obras, que tanto fundamentaram a construção de uma psicologia soviética baseada na perspectiva histórico-cultural. As pesquisadoras brasileiras Tunes e Prestes ao comentarem sobre a importância da pesquisa sobre a vida e obra de Vygotsky indicam:

“Para saber como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida. A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas às indagações de um determinado período. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar a evolução de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*.” (Tunes & Prestes, 2009, p.286).

Lev Semionovich Vygotsky¹¹ (em russo *Лев Семёнович Выготский* transliterado *Lev Semënovič Vygotskij*) nasceu em 5 de novembro de 1896 na cidade de Orsha na Bielorrússia próximo a capital Minski. Quando tinha por volta de um ano de idade, sua família mudou-se para Gomel a cerca de 250 km. Seu pai, Semion L'vovich Vygodskii era chefe de departamento no Banco Unido e representante de seguros e sua mãe Celia Moiseevna, era uma professora fluente em alemão e francês, mas que optou por cuidar da casa e dos oito filhos, sendo Lev seu segundo filho. A irmã mais nova de Lev, *Zinaida Semenovna*, sem dúvida foi uma grande companheira nos estudos em Moscou, seja nas idas ao teatro e nos interesses por linguística e filologia ou no interesse por Spinoza (Vigodskaja & Lifanova, 1999; Van der Veer & Valsiner, 2009; Prestes, 2010b).

Seu ensino primário ou suas instruções iniciais se deram em casa com professores particulares, frequentou o *Gymnasium* judeu, visto que seus pais apesar de não serem muito religiosos seguiam as tradições judaicas tradicionais, fato este que abriu as portas para frequentar o ensino superior a partir das cotas decretadas pela Rússia czarista, pois era um

¹¹ Van Der Veer e Valsiner (2009) relatam que o nome de Vygotsky era anteriormente Vygodsky. Ele optou por mudá-lo depois de algumas pesquisas que teria realizado sobre a origem de sua família em uma aldeia chamada Vygotovo, comentário semelhante feito também por Gita Lvovna (Vigodskaja & Lifanova, 1999). Prestes (2010b) em suas pesquisas encontrou esta mesma indicação em um verbete de biografia sobre Vygotsky do Instituto Estatal de Pedagogia de Voronej (Rússia).

aluno modelo e chegou a ser premiado, porém uma circular na época determinou que a escolha dos alunos que seguiam tradições judaicas deveria ser então por sorteio, mas Lev acabou sendo mesmo assim contemplado e iniciou seus estudos em Medicina na cidade de Moscou.

Lev, contudo cursou apenas um mês de Medicina, pois trocou o curso para Direito, ao mesmo tempo cursava também História e Filosofia na Universidade do Popular Shaniavskii, com isso, influenciado por seus estudos sobre linguística e filologia, escreveu sua primeira obra nas férias entre 1915 – 1916 quando estava em Gomel, “*Tragedia o Gamlete, printsedatskom*” - Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca de William Shakespeare (Vigotski, 1999). Ao concluir seus estudos em 1917, ano este da Revolução Russa, retornou a Gomel na busca por um trabalho permanente. Começou logo a dar aulas particulares, mas com o fim da Revolução, conseguiu trabalho como professor de escolas estaduais.

No intervalo histórico que segue dos anos de 1917 a 1924, como comentam os pesquisadores Van der Veer e Valsiner “é esse o período da vida de Vygotsky [...] que causa os maiores problemas para os seus biógrafos”, visto que alguns afirmam que foi nesse período que ele fora considerado um grande influente da cultura de Gomel, porém apesar da dificuldade em encontrar todos os registros daquela época, Gita Lvovna Vygodskaja¹² e Tamara Mikhailovna Lifanova¹³ chegaram a encontrar registros de cerca de cinquenta artigos em Lenigrado, sabe-se ainda que neste mesmo período, juntamente com seu primo David Isaakovich Vygodskii e seu amigo Semen Filopovich Dobkin (que muito contribuiu posteriormente para as pesquisas sobre a biografia de Vygotsky) organizou uma editora Veka e dni – Séculos e dias ou Eras e dias – porém que obteve pouco êxito em razão das ações da União Soviética na época (Vygodskaja & Lifanova, 1999; Van der Veer & Valsiner, 2009, p.21).

Como influente na vida cultural da cidade, em 1918, depois da primeira crise de tuberculose e da libertação de Gomel da ocupação alemã, Vygotsky continua a instruir o povo, primeiramente em literatura e depois em psicologia e, segue até 1922 trabalhando assiduamente em trabalhos artísticos e culturais da cidade, inclusive torna-se diretor do departamento teatral do Departamento de Gomel de Instrução do povo – em colaboração com Danjushevsky que depois trabalhou com Vygotsky no estudo da defectologia – e depois como diretor do departamento artístico do órgão Regional para a Instrução Política, destaca-se ainda

¹² Gita Lvovna Vygodskaja é a filha mais velha de Vygotsky.

¹³ Atualmente professora da Faculdade de Defectologia MGGU e uma das mais importantes pesquisadoras da bibliografia de Vygotsky.

em palestras, na publicação de resenhas e críticas literárias e na criação da revista Veresk em 1922.

O ano de 1922 é marcado também por seu trabalho na *Pedagogicheskoe Uchilishche* (Escola Técnica de Pedagogia) onde lecionou lógica e psicologia e iniciou seus estudos em um pequeno laboratório psicológico para investigações simples dos seus alunos. Neste período se deu o início de sua carreira como psicólogo e o início de muitos dos seus estudos experimentais, os quais depois foram transformados em artigos.

Este momento também é considerado como o de origem das obras *Pedagogicheskaya psichologiya* (Psicologia pedagógica) e *Psichologiya iskusstva* (Psicologia da Arte), em que buscava tornar-se cada vez mais independente, principalmente quando convidado, em 1924, por *Lavr Gueórguievich* Kornilov para fazer parte do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, onde morou em um pequeno quarto no subsolo, aproximando-se de *Alexis Nikolaevich* Leontiev e *Alexander Romanovich* Luria (Vigotskii, Luria, & Leontiev, 2012).

Iarochevski¹⁴ divide, a partir desse ano as atividades desenvolvidas por Vygotsky em três partes, indicando o início da sua era moscovita, a primeira fase compreende os anos de 1924 a 1927, a segunda de 1927 a 1931 e a terceira de 1931 a 1934 (Prestes, 2010b).

O marco do início dos seus estudos sobre defectologia é 1924. Torna-se em julho daquele ano, diretor do subdepartamento de educação de crianças com deficiências físicas e retardo mental no departamento de proteção social e jurídica de menores do Comissariado do Povo¹⁵ para Instrução da República Federativa Socialista Soviética da Rússia indicado por Danjushevsky.

Em outubro é nomeado professor da Introdução à psicologia do Instituto de pedagogia e defectologia de Moscou, período este que também lecionou na Academia de Educação Comunista (Instituto *Krupskaia*). Até o fim de 1924, apresentou relatórios e trabalhos quanto às crianças com deficiências físicas e retardos mentais, escreveu prefácios às obras de Freud e participou de muitos congressos, como II Congresso Russo de pedagogia, pedagogia experimental e psiconeurologia em Petrogrado e Congresso Russo de Defectólogos (Prestes, 2010b).

Com 28 anos, casou com Rosa Smerrova mãe de suas duas filhas, Gita que nasceu em 1925(-2010) e estudou psicologia da educação, a qual foi uma das grandes responsáveis

¹⁴ Iarochevski, M. G. L. S. (2007). *Vigotski: v poiskakh novoi psikhologii*. Moskva: URSS.

¹⁵ *Narodni Comissariat Prosvechenia* (Comissariado do Povo).

pelo registro bibliográfico das obras e pesquisas do pai e Assia, nascida em 1930(-1985), especialista em biofísica. Mesmo vivendo em um espaço muito apertado em Moscou, a família teve que receber em sua casa seus pais e irmãos por certo tempo durante esse período (Vigodskaja & Lifanova, 1999).

Apesar dos contratempos daquele ano de 1925, Vygotsky teve grande êxito na vida acadêmica, chegando a lecionar na Primeira e na Segunda Universidade de Moscou as disciplinas de psicologia, didática de psicologia, pedologia, defectologia e no curso de psicologia do Departamento de Pedagogia do Conservatório, participando nesse ano da Conferência internacional sobre Instrução de pessoas surdas-mudas em Londres como representante da URSS e eleito membro da Comissão Metodológica de psicologia do Conselho Científico Estatal. Porém, a tuberculose, mais uma vez atrapalha seu trabalho, não o permitindo defender sua dissertação o que lhe daria o título de Professor Independente de Instituição de Ensino Superior e o direito de lecionar, em virtude do êxito nas avaliações é liberado da apresentação e obtém sucesso.

Mesmo com a doença, Vygotsky não se deixou abater, estabeleceu as bases para que sua monografia torne-se a obra *Psirrologiia iskusstva* (Psicologia da Arte), que fora publicada apenas em 1965 (Vigotski, 2001) e desenvolve e finaliza o trabalho *Istoritcheskii smisl psirrologuitcheskogo krizissa* (O sentido histórico da crise na psicologia).

O fim do ano de 1925 e até maio de 1926, permanece internado por conta da doença, contudo constitui na Estação Médico-pedagógica um laboratório de psicologia da infância anormal. Nos anos de 1926 a 1931 é livre docente e publica a obra *Pedagoguitcheskaia psirrologiia* (Psicologia pedagógica) a qual tem texto original do ano de 1924 e que fora reeditada em 1991. Importante ressaltar que durante esse período, principalmente com essa obra, há a indicação que seu ponto de partida seria as obras de Ivan Pavlov (Prestes, 2010b; Vigotski, 2010).

Iarochevski¹⁶ fala então do segundo momento moscovita de Vygotsky, em que ele mudara o seu ponto de vista em busca do desenvolvimento da psique, período que também inicia trabalhos experimentais sobre a psicologia instrumental (Prestes, 2010b).

A publicação em 1928 é marcada por obras como o livro *Psirrologuitcheskaia nauka v SSSR*, e as análises *Instrumentalni metod v pedologii* e *Problema kulturnogo razvitia rebionka* (O método instrumental na pedologia e o problema do desenvolvimento cultural da criança). Com o aprofundamento nas leituras dos escritos de Marx, Engels e Lenin, não só

¹⁶ Iarochevski, M. G. L. S. (2007). *Vigotski: v poiskakh novoipsikologii*. Moskva: URSS.

Vygotsky, mas muitos estudiosos daquela época buscaram e se aprofundaram em seguir a luta ideológica, que o faz afastar-se da reflexologia dos reflexos concatenados de *Békhterev* e os reflexos condicionados de Pavlov e da reatologia de Kornilov.

Vale refletir sobre a perspectiva do próprio Vygotsky externada na obra brasileira editada pela Martins Fontes, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (Vigotski, 1998), que vem a ser fruto da edição de uma palestra estenografada proferida no Instituto de Pedagogia de Leningrado em 1933 com título em russo *Igra i ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka*, em português “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (Prestes, 2010b),

“Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.” (Vigotski, 2007, p.80).

Em 1929 chega a ser convidado para lecionar na Universidade Estatal da Ásia Central, neste ano também foi criado o Instituto Experimental de Defectologia do Comissariado do Povo para Instrução, em que Vygotsky trabalhou como consultor e diretor científico e deu cartas para que escrevesse a obra “Os principais problemas da defectologia contemporânea”.

Depois de algum tempo atuando no sistema de saúde, junto à Primeira Universidade de Moscou chega a ser diretor do laboratório da Clínica de Doenças Nervosas Sepp e posteriormente eleito presidente do Conselho Científico Estatal. Com apoio da Segunda Universidade de Moscou viaja e chega a lecionar em Tashkent (*atual* Capital do Uzbequistão, mas que na época fazia parte do Turquestão Russo).

Seu aprofundamento nos estudos o levava cada vez mais a distanciar-se do que era pregado pelos pedólogos da URSS quanto à questão do desenvolvimento psíquico da criança, criticando veementemente às análises e resultados dos métodos pedológicos, pois os achava extremamente quantitativos, já que analisava apenas os aspectos negativos da criança. Para Vygotsky, os pedólogos da URSS deveriam buscar uma análise qualitativa a partir da situação escolar da criança, fazendo registros, testes diagnósticos psíquicos de acordo com o nível do desenvolvimento intelectual das crianças, apresentando propostas para a aprendizagem dessa criança. As críticas feitas por Vygotsky foi um dos aspectos que levaram ao início das perseguições que sofreu por parte dos pedólogos, como ilustra a Professora Prestes,

“[...] Vigotski criticou os métodos usados pelos pedólogos, como também as análises que faziam dos resultados obtidos, dizendo que “os métodos baseavam-se na concepção

puramente quantitativa e na característica negativa da criança”. Denominou a pedologia de “*vinagrete de diferentes informações e conhecimentos, uma ciência insuficientemente formalizada*” [...]. Essas palavras não passaram despercebidas pelos pedólogos, que deram início a ataques (muitos fora do espírito acadêmico) contra Vigotski.” (Prestes, 2010b, p.52).

Vygotsky estava também envolvido com os estudos sobre a teoria da psicologia histórico-cultural que se baseava na tese marxista-lenista, organizada pela troika composta por Vygotsky, Luria e Leontiev.

Luria explica que a adoção de Vygotsky por uma teoria psicológica histórico-cultural ou ainda instrumental deu-se a partir de sua conclusão em que “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (Vigotskii, Luria, & Leontiev, 2012, p. 25), visto que o homem é produto do seu meio, ele é um “agente ativo” nos processo da construção de sua aprendizagem e desenvolvimento.

“Vigotskii gostava de chamar este modo de estudo de psicologia ‘cultural’, ‘histórica’ ou ‘instrumental’. Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele. Cada qual destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais.” (Vigotskii, Luria, & Leontiev, 2012, p.26).

Essa psicologia seria considerada “instrumental” por conta de sua natureza “mediadora de todas as funções psicológicas complexas”, e caracterizada ainda por “cultural” já que trata da questão dos meios sociais e como a sociedade se organiza e se estrutura, designando e formalizando as tarefas mentais e físicas que cada criança deve realizar, a outra característica é a questão “histórica” que está intimamente ligada à “cultural”, haja vista a questão histórica do homem que determina sua forma de aprender de acordo com sua cultura e são aplicáveis ao desenvolvimento da criança, pois além da questão genética a mediação interfere diretamente na forma que internaliza os processos psicológicos superiores.

Quanto à troika, alguns autores como Van der Veer e Valsiner (2009) afirmam que pode não ter existido. Entretanto, em 2007 na cidade de Moscou, as pesquisadoras brasileiras Tunes e Prestes (2009) tiveram a oportunidade de perguntar pessoalmente sobre essa questão para Dmitri Leontiev, *neto de Leontiev* em entrevista que afirma a existência do trio,

Diante do fato de alguns autores (como por exemplo, Blanck, 2003) questionarem a lenda da ‘troika’ (Vigotski, Leontiev e Luria), perguntamos-lhe o que pensava a respeito. Respondeu-nos, fazendo uma advertência: ‘a ‘troika’ existiu, assim como existiu a ‘piatiorka’. Deve-se, simplesmente, ler os originais com seriedade e atenção.’” (Tunes & Prestes, 2010, p.310).

Um dia após a entrevista com Dmitri, no dia 09 de novembro de 2007, Prestes (2010a) entrevistou GitaLvovna Vygodskaia, filha de Vygotsky, que assim como Dmitri afirmou sobre a existência da troika

“[...]”

“Zoia: Obrigada. Algumas fontes estrangeiras dizem que não existiu a *troika*– Luria, Vigotski e Leontiev. A senhora acha que ela não existiu?”

Gita: Como não houve... Posso mostrar sobre isso em Luria e até mesmo Leontiev não negava isso, só mais no final. Existiu a *troika*, eles se encontravam na nossa casa. Naquela época, vivíamos num quarto – Lev Semionovitch não tinha uma casa grande, eu agora vivo assim, numa casa ampla, mas naquela época era um quarto só, e a família, composta por quatro pessoas, vivi lá. Os encontros aconteciam lá, e tudo acontecia diante dos meus olhos. Eu dormecia ouvindo as conversas deles, deitava às oito e meia da noite, fechava os olhos e tudo me parecia chato e pouco interessante. Mas depois, a *troika* se transformou em *vosmiorka* [octeto].”

[...] (Prestes, 2010a, p. 1027).

Os dois, como indicam as entrevistas, afirmam que a *troika* de fato existiu, mexendo com o que já foi relatado por biógrafos de Vygotsky como os pesquisadores René Van der Veer e Jaan Valsiner em “Vygotsky: uma síntese” (Van der Veer & Valsiner, 2009) e por Guillermo Blanck no prefácio da edição brasileira de Psicologia Pedagógica da Artmed (Blanck, 2003).

Quanto a essa questão, Prestes discute que talvez alguns autores tentem, na verdade, diminuir o papel de A. N. Leontiev na construção da psicologia soviética por alguns o acusarem de apoiar a ideologia oficial e o stalinismo, mas é impossível tirar seu mérito de contribuição com a *troika* (Prestes, 2010b).

Outra confirmação sobre a *troika* está nas palavras do próprio *Alexander Romanovich* Luria que, além de afirmar a existência da *troika* e de seus propósitos e encontros, ressalta que Vygotsky era o líder do grupo. Como se vê nas duas assertivas de Luria:

“Quando Vigotskii chegou a Moscou, eu ainda estava realizando estudos pelo método motor combinado com Leontiev, que havia sido discípulo de Chelpanov, a quem me associei desde então. Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotskii, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de *troika*. Com Vigotskii como nosso líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos.”

“Quando começamos este trabalho, Vigotskii, Leontiev e eu costumávamos nos encontrar no apartamento de Vigotskii, uma ou duas vezes por semana, visando planejar a pesquisa necessária para desenvolver suas ideias [...]” (Luria, 2012, p.22-27).

Durante o início de 1930 quando trabalhava com questões ligadas à psicopatologia da fala e do pensamento e começa a fazer parte do Departamento de Psicologia da Academia de Psiconeurologia da Ucrânia em Rharkov em conjunto com Luria e Leontiev e com vários estudiosos, grupo este que mais tarde se dividira, Vygotsky propõe o método experimental na psicologia e escreve a obra “*Pedologuiia podrostka*” (Pedologia do Adolescente).

Os anos de 1931 a 1934 são chamados de terceiro momento moscovita, assinalados na obra *Michlenie i retch*¹⁷ (A Construção do Pensamento e Linguagem ou Pensamento e Linguagem), época em que ele “passa dos estudos sobre os signos como determinantes dos atos instrumentais para o estudo dos significados desses signos, antes de mais nada dos signos verbais, na vida mental da criança.” (Prestes, 2010b, p.237).

Logo no começo de 1931, foi nomeado para assumir como vice-diretor da área científica do Instituto de Proteção da Saúde das Crianças e dos Adolescentes. Escreve nesse ano dois estudos importantes: “O coletivo como o fator de desenvolvimento da criança anormal”; “A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” “O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança”. Ainda neste ano ingressou na faculdade de medicina do Instituto de Psiconeurologia de Rharkov, que cursou apenas durante os três primeiros anos em razão do seu falecimento.

Além da publicação em 1932 de “*O probleme psicorologii chizofrenii*”, há um marco importante sobre a análise de Vygotsky sobre o trabalho de Piaget, visto que é neste ano que fora publicado na Rússia um livro de Piaget e coube a Vygotsky escrever o prefácio que hoje faz parte de um dos capítulos da *Michlenie i retch*.

Danjushevsky e Vygotsky em 1933 começaram a realizar estudos com crianças com defeitos na fala no já comentado Instituto Experimental de Defectologia. Vigodskaja e Lifanova (1999) lembram que nesse instituto havia separação em serviços para o atendimento das crianças, pois além de um departamento clínico de diagnóstico, havia a escola-comuna chamada também de escola-auxiliar que servia crianças com problemas de comportamento e mentalmente retardadas e uma escola para crianças com surdez.

No último ano de vida, 1934, Vygotsky mesmo acometido da tuberculose, ainda se mostrava profundamente envolvido com as questões da psicologia, trabalhava incansavelmente em Moscou, Lenigrado e Rharkov e finalizou *Michlenie i retch* e, escreveu “Os problemas de desenvolvimento e de desintegração das funções psíquicas superiores” e “Psicologia e estudo sobre a localização das funções psíquicas.” (Prestes, 2010b).

Em 11 de junho de 1934, ano de seu falecimento, sem dúvida, não foi o último ano de Vygotsky e de suas obras, visto a grandiosidade das temáticas abordadas por este autor e da profunda análise produzida sobre o desenvolvimento e aprendizagem.

¹⁷ A tradução no Brasil da obra *Michlenie i retch* passou por duas situações posteriormente aqui discutidas.

3.2. Bases Vygotskianas sobre o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem da criança

Vygotsky desenvolveu seus estudos baseados na busca por compreender como se davam a natureza da aprendizagem a partir dos processos psicológicos superiores, mas, para isto, era necessário buscar a origem desses processos na história do homem.

Como enfatiza Cole e Scriber ao escrever a Introdução da organização em inglês da obra de Vygotsky “A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” traduzida pela Martins Fontes indica: “[...] Se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando a sua origem e traçando a sua história.” (Vigotski, 1998, p.16).

Para “determinar a sua origem” Vygotsky precisava conhecer o início do processo, isto é, como as crianças se desenvolviam para então compreender a lógica dos processos psicológicos superiores no homem adulto. Como afirma a professora brasileira Rego,

“É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.” (Rego, 2011, p.25).

Vygotsky possibilita a partir de seus estudos a ampliação da discussão das questões da pedologia na década de 30 na Rússia, enfatizadas desde 1903 por Vladimir Bekhterev em seu Instituto Psiconeurológico e depois na abertura em 1907 do Instituto Pedológico.

Van der Veer e Valsiner (2009) lembram que a pedologia busca estudar as regularidades do desenvolvimento psicológico da criança, isto é, a história de desenvolvimento mental durante a infância.

De acordo com Diskussija¹⁸:

“A pedologia [é uma] ciência social em que o [aspecto] primário é o conteúdo social do desenvolvimento infantil, o desenvolvimento da personalidade da criança, seu desenvolvimento ideológico e psicológico, o desenvolvimento de sua atividade social-produtiva... A pedologia [é uma] ciência que une em si, no plano dialético-holístico, todos os processos do estudo do desenvolvimento infantil e une todo o estudo da criança (psicológico, fisiológico, psicotécnico etc.) em um sistema pedológico unificado.” (Van der Veer&Valsiner, 2009, p.331-332).

¹⁸ Diskussija o polozhenii na pedologicheskome fronte v obshchestve pedologovmarksitov (1932). *Pedologija*, 4(24), 94-108.

Fundamentado nesta busca, Vygotsky enfatiza o desenvolvimento cultural que envolve o meio em que a criança está como fator primordial para a aprendizagem da criança, visto que para a pedologia, o que importa não é o meio e sim, o papel e o significado deste meio para a criança.

É nesta discussão sobre o meio e suas significações que Vygotsky busca estudar os processos de interação e mediação e prima por uma perspectiva voltada ao desenvolvimento do sujeito segundo um processo direcionado a partir de uma interferência mediada, que ele apresenta como a conhecida *zona blijaichego razvitia* traduzida no Brasil por Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁹, que compreende a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Desenvolvimento Potencial durante o desenvolvimento da criança.

Para clarificar sobre a ação da Zona de Desenvolvimento Proximal é importante perceber alguns aspectos levantados sobre a tradução de *zona blijaichego razvitia* que ganhou várias traduções no país como Zona de Desenvolvimento Proximal, consagrada, por exemplo, pela Editora Martins Fontes em suas traduções e também utilizada por Oliveira (1997). Vê-se também o uso dos termos a Zona de Desenvolvimento Iminente segundo a Professora Prestes (2010b); Zona de Desenvolvimento Próxima e Zona de Desenvolvimento Imediata na tradução da obra “A construção do pensamento e da linguagem” do Professor Paulo Bezerra (Vigotski, 2009), é interessante ressaltar que este uso dos termos já fora inclusive discutido pelo Professor Duarte (2011), entre outros.

Duarte (2011) afirma que esta grande confusão na tradução do termo dá-se em razão de as publicações terem visado apenas o aumento da publicação e não as questões que foram levantadas por este pensador, como se vê segundo esse autor:

“[...] Entretanto, o número crescente de publicações sobre a teoria de Vigotski não tem, em nossa avaliação, significado um aprofundamento e um detalhamento nos estudos dos escritos desse autor. Atualmente muito se escreve sobre Vigotski, mas muito pouca atenção se dá ao que o próprio Vigotski escreveu.” (Duarte, 2011, p.168).

Acredita-se que provavelmente o grande uso do termo consagrado pela Martins Fontes se deu pela tradução direta das obras em inglês (*zone proximal development*) e da disponibilização dos Tomos em espanhol (*zona de desarrollo próximo*) e não diretamente do russo.

¹⁹ Não há espaço nessa discussão aqui apresentada para realizar uma análise de todas as formas utilizadas para traduzir o termo *zona blijaichego razvitia* e, parafraseando o Professor Newton Duarte, “[...] não domino o idioma russo e não posso afirmar qual seja a melhor tradução do adjetivo empregado por Vigotski.” (Duarte, 2011, p.XIX). Contudo, considerando as questões acadêmicas e a difusão dos estudos de Vygotsky no Brasil optou-se por utilizar o termo Zona de Desenvolvimento Proximal, pois como lembra Prestes “A proposta de tradução de *zona blijaichego razvitia* como zona de desenvolvimento proximal foi a que mais se difundiu em nosso país até hoje e é a mais utilizada pela grande maioria dos que estudam e escrevem sobre Vigotski.” (Prestes, 2010b, p.168).

O Professor Paulo Bezerra tradutor das obras pela Martins Fontes *Pensamento e Linguagem* (primeira edição em 1987) e *Construção do Pensamento e da Linguagem* (edição em 2001) afirma que foi necessário uma revisão da obra *Michlenie i retch* em virtude de a primeira tradução ter sido feito diretamente do inglês e a segunda diretamente do russo tentando-se ao máximo não perder aspectos relevantes da obra, como cerca de 300 páginas a mais do que a primeira edição em 1987 (Vigotski, 2009).

A professora Zoia Ribeiro Prestes, no já comentado trabalho de análise das traduções feitas no Brasil, lembra que nas primeiras traduções para o português utilizou-se como base as traduções americanas e que houve até uma tentativa de revisão do termo pelo Professor Paulo Bezerra que alterou a palavra “proximal” para “imediato”, mas, segundo a professora, o erro persiste e de certa forma sugere “interpretação errada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia*.” (Prestes, 2010b, p.168).

Prestes afirma que nenhuma das duas traduções podem de fato indicar o que Vygotsky considerava na relação entre “desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa.” (Prestes, 2010b, p.168).

Faz-se importante mencionar que estas questões citadas por estes autores em virtude da necessidade do entendimento da perspectiva da questão do desenvolvimento em Vygotsky podem levar a atribuição da visão desse autor a outras visões que não são diretamente fruto do que ele defendia, pois como afirma ainda Duarte,

“Uma interpretação equivocada do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ou imediato) pode prejudicar seriamente a compreensão da maneira como Vigotski analisava as relações entre educação e desenvolvimento, ou seja, pode dar uma forte contribuição para as tentativas de adaptação da psicologia vigotskiana às concepções educacionais centradas no lema ‘aprender a aprender’.” (Duarte, 2011, p.XIX).

Esta perspectiva Vygotsky traz em seu cerne a Psicologia Histórico-Cultural, a qual defende que a partir das interações estabelecidas é que o pensamento e o comportamento das crianças se desenvolvem. Segundo este campo da psicologia, a linguagem é a base para que os sujeitos interajam e é através dos signos e instrumentos que as relações entre os sujeitos são mediadas.

Vygotsky ao estudar os processos de interação e mediação prima por uma perspectiva voltada ao desenvolvimento do sujeito segundo um processo direcionado a partir de uma interferência mediada na Zona de Desenvolvimento Proximal que, para Vygotsky, é uma área ou um momento em que há a intervenção de outrem durante e/ou para realização da tarefa.

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1998, p.97).

No capítulo 6 – Interação entre aprendizado e desenvolvimento da obra “*A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*”, o pensador indica logo no início que há problemas na “análise psicológica do ensino [que] não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar.” (Vygotski, 1998, p.103-119). Esta talvez ausência de transparência no que seria de fato desenvolvimento e aprendizagem faz surgir, como ele propõe, três concepções da relação dessas duas áreas.

A primeira é que “os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado”. Considera-se aqui um aprendizado externo, que não está diretamente ligado ao desenvolvimento, que apenas se utiliza dele, na qual o teórico identifica Piaget e Binet exemplos dessa visão. Essas questões da perspectiva de Piaget, sobre a relação pensamento e linguagem, Vygotsky discute na obra *Michlenie i retch* (A construção do pensamento e da linguagem) (Vygotski, 2009).

A segunda concepção é a que propõe que aprendizado é desenvolvimento, e a exemplifica por meio da visão do conceito de reflexo de Wiliam James “que reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento” (Vygotski, 1998, p.105).

Vygotsky diz que considera esta visão: “uma noção extremamente velha, que, recentemente tem sido extensivamente revivida”, considerando aqui que nesta perspectiva o aprendizado é “misturado” com o desenvolvimento (Vygotski, 1998, p.105).

Na terceira concepção afirma que na relação entre aprendizado e desenvolvimento há a tentativa de superação e ao mesmo tempo de combinação entre ambas, o exemplo de teórico aqui apresentado é de Koffka. Ao tratar sobre as ideias de Koffka, Vygotsky afirma que:

“[...] o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.” (Vygotski, 1998, p.106).

Vygotsky apesar de discutir sobre as três concepções diz rejeitar todas elas, revela que a análise destas abre portas para a busca de “uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento”. (Vygotski, 1998, p.109).

Ao se falar de aprendizagem em Vygotsky, é necessário perceber que esta acontece antes do aprendizado escolar, haja vista a existência de uma “história prévia”. A proposta deste pensador é fazer uma análise da aprendizagem a partir do meio sócio histórico da

criança, pois como já dito antes, o autor enfatiza o desenvolvimento cultural que envolve o meio em que a criança está como fator primordial para a aprendizagem da criança, revelando que o meio cultural em que a criança vive influencia diretamente no seu aprendizado, principalmente em seu aprendizado escolar.

É por isso que, Vygotsky, para chegar ao resultado da equação que há entre aprendizado e desenvolvimento, diz que é preciso analisar dois pontos específicos: o primeiro é quanto à “relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento; e o segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.” (Vygotski, 1998, p.109).

Quando a criança atinge a chamada idade escolar ela já leva consigo aprendizagens sobre o seu meio, sobre suas vivências com os familiares e amigos mesmo sendo tão pequena. Antes da fase escolar a criança já teve um relacionamento com as letras, números, formas, cores, histórias etc., e esta aprendizagem anterior à escola deve ser encarada como válida, como afirma Vygotsky, “[...] as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar²⁰, que somente psicólogos míopes podem ignorar.” (Vygotski, 1998, p.110).

Faz-se necessário perceber que para Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados já no nascimento da criança. Aos poucos a criança aprende a falar, andar, cantar etc., por meio da intervenção do outro, seja este um adulto ou outro colega que pode até ser da mesma idade. Dado que a aprendizagem não se dá apenas na escola, e sim é a partir da intercessão de outrem que a criança prova e percebe as coisas ao seu redor, que desenvolve suas habilidades.

Esta forma de aprendizagem não pode ser apenas tratada como aquela à qual não está sistematizada, e que é contra aquela sistematizada, já que há de se lembrar de que a aprendizagem escolar é aquela que “produz algo novo na criança”.

Para então “elaborar as dimensões do aprendizado escolar”, Vygotsky elabora um novo conceito que é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, para o qual só é possível desenvolver dois níveis de desenvolvimento da criança, que não são propostos apenas por determinação de estágios do desenvolvimento para todas as crianças na mesma época.

O Nível de Desenvolvimento Real, considerado o primeiro nível, é a situação em que a criança se encontra, de que forma ela realiza suas atividades sem a ação mediatizada de um adulto ou de outra criança. Este é o nível em que as funções mentais da criança se organizaram a partir da resposta e a completude do ciclo do desenvolvimento, é aquele em

²⁰ Considerar como antes de a criança ir à escola em um modelo de educação não-formal e não, como parte do nível da educação escolar infantil segundo a LDB - Lei n.º 9.394/96.

que pode ser percebido a partir de testes de QI, como os propostos por Binet, aquilo que a criança faz sem a ajuda de outrem. A criança está em sua condição de aprendiz por si própria, ela o faz sem a instrução, já realiza suas ações através daquilo que ela sabe, de acordo com suas funções mentais. Para Vygotsky é neste nível que se define aquilo que já foi amadurecido em suas funções, seria o “produto final do desenvolvimento”.

Porém, se lhe foi oferecido apoio para a realização de tarefas, Vygotsky diz que surge outro nível, o Nível de Desenvolvimento Potencial, que é caracterizado por meio da solução de problemas a partir da orientação do mediador. Este ocorre quando a criança precisa de apoio para resolver aquilo que lhe foi proposto. No caso dos testes de QI, para Vygotsky, observa-se apenas “como e com que grau de dificuldade elas o resolvem”, é visto aí apenas aquilo que a criança faz sozinha naquele dado momento (Vygotski, 1998).

Vygotsky ao questionar o “porquê não” até então se prezava por aquilo que a criança faz com apoio como um índice de seu desenvolvimento mental e talvez até muito mais do que o que faz só, pois depois do apoio a criança consegue ir até muito mais além do que o esperado.

Ele chega inclusive a utilizar um exemplo sobre a questão da idade mental para retratar a importância das vivências e de como a assistência faz diferença, visto que o nível de desenvolvimento mental será variado de acordo com os estímulos que lhe forem oportunizados por meio de uma assistência. Pode-se então concluir que, a variação da capacidade do nível de desenvolvimento mental está correlacionada à mediação que lhe é proposta em cada situação de aprendizagem.

Mas há funções que ainda não amadureceram e para isto é necessário a intervenção de um mediador, é aquilo que está em processo de maturação e a isto Vygotsky nomeia de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygotski (1998, p.113) revela que “O Nível de Desenvolvimento Real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a Zona de desenvolvimento Proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.”

A Zona de Desenvolvimento Proximal permite agir não somente sobre a maturação, mas também sobre os processos que ainda são embriões, que ainda estão em formação, afirmando isso Vygotsky defende que o desenvolvimento mental da criança determina-se a partir dos níveis de Desenvolvimento Real e Potencial formalizando assim a Zona de Desenvolvimento Proximal. Como há uma concepção dialética aqui, pois “[...] aquilo que a

criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (Vigotski, 1998, p.113).

Vygotsky também introduz um aspecto muito importante na aprendizagem ao apresentar a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é o conceito de imitação. A imitação só é percebida quando a criança em seu processo de desenvolvimento mental tem necessidade da intervenção para sua aprendizagem. Nos testes de QI, o que se avalia é apenas o que a criança faz sem ajuda, pois não se percebe o quanto a imitação é importante para a sua aprendizagem, uma vez que apenas se dá ênfase à atividade que a criança realiza de forma independente retratando assim o Nível de Desenvolvimento Real.

Para entender a imitação dessa forma, talvez seja necessário deixar de lado a perspectiva da psicologia clássica, que afirma que esse é um processo apenas mecânico em todos os casos, como uma forma de reproduzir uma ação copiada de outro. Contudo, há de se diferenciar a imitação feita pela criança e a imitação feita por um animal. No caso da imitação feita pela criança, e entendida segundo Vygotsky, ela perpassa a imitação dos animais nos testes da psicologia clássica, afinal a criança além de imitar ela aprende, situação em que um macaco, por exemplo, não o faz. Ele apenas imita de forma mecânica, já que não é capaz de usar a imitação para resolver os problemas que apresentam níveis diferentes de dificuldade. Vygotsky certifica, “[...] Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo: *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através da qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.*” (Vigotski, 1998, p.115).

A imitação, para a criança, leva-a a outro patamar dentro de suas capacidades, principalmente se nessa imitação há a assistência de um adulto, por exemplo. Ela passa a conseguir realizar tarefas que antes não era capaz, chegando a um momento que já consegue realizar sozinha, pois já aprendeu, ou seja, o aprendizado já se estabilizou e consolidou.

Esta perspectiva comprova mais um fato, que é quanto à aprendizagem de crianças “mentalmente retardadas”²¹. Nos testes de QI ficava claro que estas crianças não conseguiriam aprender, já que apresentavam o QI abaixo da média e, como era avaliado apenas seu Nível de Desenvolvimento Real o fato estava ali comprovado. Mas, quando se pensa no conceito de imitação de Vygotsky, tem-se outra situação de aprendizagem, já que ele lembra que há um o sujeito mediador para a aprendizagem dessas crianças.

²¹ Termo utilizado na época.

Como a aprendizagem dessas crianças se baseava apenas naquilo que ela era capaz de fazer sem intervenção, enraizou-se a crença de que essa criança só aprendia por meio do uso de materiais concretos, os quais Vygotsky diz que são materiais para “observar-e-fazer”, não levando as crianças “mentalmente retardadas” a ver significado naquilo que produzia e não a estimulando a ir além de suas aparentes capacidades. Nesse caso, trata-se de um ensino formalizado apenas no concreto, deixando de lado os conceitos de abstração que essa criança pode desenvolver. Mas, para isso, há a necessidade de assistência, de intervenção, de mediação a fim de direcionar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dessas crianças.

“Precisamente porque as crianças retardadas quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. Nas práticas correntes das escolas especiais para crianças retardadas, podemos observar um distanciamento benéfico desse conceito de concreto, distanciamento esse que devolve ao método do ‘observar-e-fazer’ o seu verdadeiro papel. O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo.” (Vigotski, 1998, p.115).

Vygotsky afirma que um ensino de crianças “mentalmente retardadas” baseado apenas naquilo que elas podem fazer no concreto, acaba falhando em tentar ajudá-las, pois só reforça a deficiência e suprime as capacidades e habilidades que poderão se desenvolver por meio do uso da abstração.

É por meio da abstração proporcionada por diversas situações, que as funções psicológicas superiores serão estimuladas, à percepção, atenção e concentração, memória, às representações mentais, interpretações dos problemas lógico-matemático e à busca de soluções, contribuindo-se assim para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças “mentalmente retardadas”.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é justamente a consolidação do uso da abstração na educação de crianças “mentalmente retardadas”, e, na medida em que o aluno em seu Nível de Desenvolvimento Real ainda não apresenta as habilidades funcionais específicas, ele precisará ser estimulado para chegar ao Nível Potencial, para isso há a necessidade de mediação que ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Dessa forma é possível perceber que no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal o ponto maior é quando a aprendizagem antecipa-se ao desenvolvimento, visto que o aprendizado é responsável por criar a Zona de Desenvolvimento Proximal, já que ele:

“[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e ainda em cooperação

com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (Vigotski, 1998, p.118).

Concebe-se assim que o aprendizado, se de fato organizado, terá como resultado o desenvolvimento mental da criança. Contudo, é interessante ressaltar que para Vygotsky, aprendizagem não é desenvolvimento, é a consequência do aprendizado. Estes não são coincidentes em si, mas um é o efeito do outro, pois o desenvolvimento “progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem” visto que, os dois nunca caminham juntos, há sim relações entre os tais que ocorre no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por isso, a necessidade de se trabalhar o conceito de internalização de conhecimentos externos que ocorre durante a Zona de Desenvolvimento Proximal, principalmente na educação de crianças “mentalmente retardadas.” (Vigotski, 1998, p.119).

Vygotsky (2011), em seus estudos, ao encontrar crianças “mentalmente retardadas”, ou seja, as, que apresentavam alterações no desenvolvimento e na aprendizagem, aprofundou-se nos estudos sobre a defectologia.

3.3. Princípios da defectologia soviética e Vygotsky

O termo *defektologiia* ou *дефектология* foi adotado na língua russa por volta do ano de 1912 através do psiquiatra Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870-1943) e colaboradores, visto que era habitual que termos científicos e especialidades de origem ocidental recebessem um termo específico como comentam Berenchtein Netto e Leal (2013).

Kashchenko em seus estudos buscava a partir da perspectiva médica e pedagógica a superação da deficiência que as crianças anormais²² apresentavam em seu desenvolvimento. Seu método baseava-se em um processo de educação e formação que auxiliavam a construção da autonomia da criança, empenhando-se na qualidade das capacidades cognitivas e não apenas nos aspectos quantitativos da inteligência (Farlex, 2014).

Antes dos esforços de Kashchenko, a educação de crianças anormais soviéticas já havia tido início cerca de mais de 100 anos antes, quando em 1807 o pedagogo francês Valentin Haüy (1745-1822) funda a primeira escola para cegos a partir de um pedido do Czar Alexandre I entre 1806 e 1817. Haüy já havia sido considerado um dos primeiros a se interessar pelo desenvolvimento das pessoas cegas, fundando no ano de 1785 em Paris, o

²² Termo utilizado na URSS no início do século XX e que será utilizado neste capítulo em virtude das questões terminológicas da época.

*Institut National des Jeunes Aveugles*²³ considerado um dos primeiros da Europa (Berenchtein Netto & Leal, 2013).

Porém, apenas durante os anos de 1860 e 1880 é que novas instituições dedicadas a trabalhar com pessoas com deficiência continuam a se espalhar pela URSS, tendo como meta a produtividade dessas pessoas, principalmente daqueles que se tornaram cegos em virtude das guerras ocorridas durante nesse período.

Influenciado pelas escolas para pessoas cegas que se espalhavam na Rússia Soviética durante aquele período, Kashchenko deu início em 1908 a uma instituição para crianças anormais, um sanatório-escola, considerado um dos primeiros de Moscou. Com a Revolução Russa de 1917, a instituição, que antes era particular, passa a ser estatizada ganhando o título de *Dom Izucheniia Rebenka* (Casa de Aprendizagem da Criança) que depois se tornara a *Mediko-Pedagogicheskaya Opytnaya Stanitsa* (Estação Experimental Médico-Pedagógica) (Berenchtein Netto e Leal, 2013).

Segundo Diachkov²⁴, podemos citar:

“Sobre o tratamento dessas crianças, vale mencionar que conferia-se importante papel às medidas de cura e saneamento. Mais especificamente acerca da educação, pode-se dizer, de acordo com Diachkov (1982), que: a base do processo docente-educativo na escola-sanatório era o desenvolvimento das possibilidades criadoras das crianças, de suas iniciativas, mediante o profundo estudo dos educandos, a ampla utilização da visualização e do trabalho manual nas aulas, e o desenvolvimento do caráter independente.” (Berenchtein Netto & Leal, 2013, p.77).

Como indicam os estudiosos brasileiros da historiografia da defectologia soviética de Berenchtein Netto e Leal, esses fatos atribuíram a Kashchenko “maior notoriedade e com isso, seu vocábulo passou a fazer parte dos nomes dos novos institutos que surgiram entre 1918 e 1920 para a formação de professores de crianças com alguma deficiência” (Berenchtein Netto & Leal, 2013, p.77).

Os estudiosos ressaltam ainda a criação dos chamados Institutos Pedagógicos para Crianças Defeituosas em cidades como Moscou e Petrogrado e os professores de crianças com deficiência, que ali se formaram, foram chamados de defectologistas. Apesar da notoriedade de seu trabalho Kashchenko considerado um conservador naquele momento de regime stalinista terminou sendo deposto no início da década de 30. Contudo, na década de 20 a defectologia já havia sido marcada pelos estudos de Lev Vygotsky e por Ivan Afanasievich Sokolianski.

²³ Instituto este em que Louis Braille estudou em 1819 e depois foi professor.

²⁴ Diachkov, A. (1982). *Diccionario de defectología*. Habana: Pueblo y Educación..

Os autores Van der Veer e Valsiner no livro “Vygotsky: uma síntese” ao tratar sobre a defectologia lembram que:

“O termo ‘defectologia’ era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (‘defeitos’) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não-educáveis e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina.” (Van der Veere Valsiner, 2009, p.73).

Estes autores afirmam que possivelmente a relação de Vygotsky com a defectologia começou quando era professor em Gomel, mas se fortificou em 1924 como já comentado, quando se tornou diretor do subdepartamento de educação de crianças com deficiências físicas e retardo mental no departamento de proteção social e jurídica de menores do Comissariado do Povo (Narcompros) para Instrução da República Federativa Socialista Soviética da Rússia.

Em sua entrada na Narcompros há um fato curioso, pois ao ser perguntado no formulário pessoal em que área se consideraria mais útil, Vygotsky teria respondido que seria “na área de educação de crianças cegas, mudas e surdas” (Prestes, 2010b, p.46).

Mas, há outro marco importante da relação de Vygostky com a defectologia neste mesmo ano, em 1924 que reuniu trabalhos científicos para o que foi o seu primeiro livro publicado, *Voprosi vospitania slepirh, glurronemirh i umstvenno otstalirh detei* (Questões de educação de crianças cegas, surdo-mudas e com retardo mental).

Prestes(2010b) comenta que Vygotsky passou a se dedicar a esta área, pois a tão recente URSS, que estava sendo organizada ali, tinha de lidar com um grande problema que era o grande quantitativo de crianças abandonadas e órfãs não apenas por serem deficientes, mas também por conta das dificuldades que as famílias encontravam em um país cheio de calamidades: fome, miséria e os embates da guerra civil.

Contudo, a maior preocupação de seus estudos direcionou-se às crianças com déficit em seu desenvolvimento, chegando a realizar experimentos e expor suas ideias em eventos como o II Congresso do Órgão Defesa Social e Jurídica dos Menores de Idade (SPON) em Moscou.

A defectologia se tornaria então a raiz da reunião de suas produções na obra *Sobranie Sochinenij Tom Piatii Osnovi defektologii*. A edição em língua russa foi organizada por uma comissão editorial²⁵ formada pela Academia de Ciência Pedagógica da URSS e data

²⁵ Esta comissão editorial soviética foi composta por membros que tinham uma grande aproximação de Vygotsk como sua filha GitaVygodskaia, Leontiev, Alexander Romanovich Luria e, nomes como de Daniil B. Elkonin, Vasili Vasilievich Davvydov e o A. V. Zaporózhets dentre outros.

de 1983. Em meio à dificuldade da transliteração de tradução do russo, esta obra é conhecida no mundo acadêmico por sua tradução para o castelhano “*Obras Escogidas Tomo V Fundamentos de defectologia*”, pois como afirmam Martineli e Lopes,

“Os estudos de Vigotski, Leontiev e Luria e das gerações posteriores a eles, foram limitados pelas inúmeras dificuldades de acesso às suas produções. A produção em língua russa dificulta sobremaneira os estudos nas fontes primárias e as traduções para a língua portuguesa são raras e nem sempre expressam, de fato, a teoria produzida. Por isto, as traduções em língua espanhola tem sido referência dos estudos desenvolvidos no Brasil, por expressar com maior rigor a produção dos psicólogos soviéticos.” (Martinelli & Lopes, 2009, p.202).

Por esta razão no Brasil ao se tratar da análise das “*Obras Escogidas*” recorre-se a obra em castelhano traduzida por Julio Guillermo Blank em 1997. A ausência da leitura desta obra no original deve-se à dificuldade de acesso às produções em língua russa e em suas transliterações, Martineli e Lopes (2009) ressaltam que o problema da transliteração do russo para o português tornam as obras de difícil compreensão, restringindo-se a trabalhos muito específicos como de Van der Veer e Valsiner (2009) e o talvez considerado mais importante relato bibliográfico traduzido para o inglês que é o relato de Gita Vygotskaia, “*Lev Semenovich Vygotsky*” (Vygotskaia & Lifanova, 1999).

Assim também como o já citado importante trabalho da professora Prestes (2010b) e das análises dos professores Duarte (2011) e Rego (2011), tal como os de Oliveira (1997), La Taille, Oliveira e Dantas (1992)²⁶, assim como a organização da obra “*Uma introdução a Vygotsky*” do inglês Daniels (2002), do livro “*Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*” da suíça Friedrich (2012) e do livro “*Lev Vygotsky: cientista revolucionário*” dos americanos Newman e Holzman (2002).

As “*Obras Escogidas*” de Vygotsky foram divididas em Seis Tomos na obra espanhola, visto que esta organização se deu entre os anos de 1982 a 1984 e tratam dos seguintes aspectos: Tomo I – *Questões de teoria e história da psicologia*; Tomo II – *Problemas de psicologia geral*; Tomo III – *Problemas do desenvolvimento da psique*; Tomo IV - *Psicologia infantil*; Tomo V - *Fundamentos de defectologia*; Tomo VI - *Legado científico*.

No Tomo V - *Fundamentos de defectologia* contido nas “*Obras escogidas*” é possível perceber que Vygotsky centrou seus estudos em analisar os processos das funções psicológicas superiores durante a aprendizagem das crianças que apresentavam certo grau de

²⁶ É relevante comentar os esforços do professor brasileiro Achilles Delari Junior que tem buscado contribuir na expansão das obras de Vygotsky no Brasil há muitos anos e compôs uma lista completa de textos publicados por Vygotsky contidos em suas obras escolhidas (Textos Partilhados, 2008).

comprometimento nas áreas sensoriais e intelectuais, que ele chamava segundo o conceito da época de “criança mentalmente retardada.” (Vygotski, 1997).

Vygotsky ao defender que o mais importante era compreender como o ambiente social e cultural mediava as relações de desenvolvimento da aprendizagem das pessoas, contradizendo assim a postura de centralização no déficit e originando uma postura prospectiva quanto à pessoa com dificuldades escolares.

A perspectiva vygotskyana traz em seu cerne a Psicologia Histórico-Cultural, que defende que a partir das interações estabelecidas é que se desenvolvem o pensamento e o comportamento da criança. Segundo este campo da psicologia, a linguagem é a base para que os sujeitos interajam e é através dos signos e instrumentos que as relações entre os sujeitos são mediadas.

Vygotsky ao estudar os processos de interação e mediação prima por uma perspectiva voltada ao desenvolvimento do sujeito, segundo um processo direcionado a partir de uma interferência mediada na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Em seus estudos encontrou algumas crianças que apresentavam certa dificuldade no desenvolvimento de seu aprendizado, este aspecto se tornou a raiz de suas “*Obras Escogidas*”, chamadas de alterações no desenvolvimento, em que discorre seu estudo sobre a defectologia. Nessas obras, Vygotsky centrou seus estudos em analisar os processos das funções psicológicas superiores durante a aprendizagem das crianças que apresentavam certo grau de comprometimento nas áreas sensoriais e intelectuais, que ele chamava segundo o conceito da época de “criança mentalmente retardada”.

Vygotsky contradiz a postura de centralização no déficit, originando uma postura prospectiva quanto à pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental ao defender que o mais importante era compreender como o ambiente social e cultural mediava às relações de desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência,

Apesar de haver alguns relatos sobre experiências que realizou com “crianças anormais”, inclusive no comando do estudo de casos clínicos em conjunto com psiquiatras, psicólogos, pedagogos e estudantes, Vygotsky pouco registrou ou usou-os para ilustrar sua visão. Van der Veer e Valsiner lembram que Geshelina, que era um colaborador da época até algum tempo guardou “os protocolos de diagnóstico dessas sessões clínicas”, mas durante a guerra estes teriam se perdido (Van der Veer e Valsiner (2009, p.73).

Cole e Scribner (1998), na introdução da obra “A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”, lembram que a utilização do método

experimental em Vygotsky é diferente do que os psicólogos aplicavam, visto que não apresenta dados estatísticos e a análise das observações.

Porém, é importante lembrar que Vygotsky almejava muito mais falar do seu método, da sua perspectiva, da sua nova teoria e da contribuição para a psicologia cognitiva, porquanto o que lhe interessava é compreender a partir da origem e da história como se dá o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores de cada sujeito (Vigotski, 1998).

A maioria dos experimentos relatados nas obras de Vygotsky são fruto de estudos iniciais ou modelos realizados por seus colaboradores e que pouco foram publicados, outros perdidos em meio à censura da URSS e outra parcela nunca fora transliterada e traduzida do russo para o inglês, espanhol e/ou português.

Vygotsky baseava-se em princípios de um método experimental com resultados qualitativos, que se dispunham a partir de observações fidedignas, objetivas e com o devido rigor científico, porém, que se davam a partir da análise da história do sujeito, das relações em seu meio social e das intervenções que eram necessárias para que aprendesse.

Dois desses experimentos foram relatados na obra *Igra i ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka*²⁷ (A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança) quando apresenta no segundo capítulo “O desenvolvimento da percepção e da atenção” e indica os “Estudos do comportamento de escolha em crianças” expondo uma situação-problema sobre o que ele chama de “a estrutura do processo de decisão”,

“Pedimos a crianças de quatro e cinco anos de idade que pressionassem uma de ciclos teclas de um teclado assim que identificassem cada uma de uma série de figuras-estímulo, cada uma correspondendo a uma tecla. Como essa tarefa excede a capacidade das crianças ela provoca sérias dificuldades e exige esforço intenso para solucionar o problema.” (Vigotski, 1998, p.44).

Quanto à avaliação do processo de decisão tomado pela criança, Vygotsky avalia que sua estrutura é diferente das dos adultos, pois estes têm uma “decisão preliminar” e a criança “seleciona dentro de seus próprios movimentos” e “não através de um processo direto de percepção visual.” (Vigotski, 2007, p.45).

Vygotsky quanto ao resultado do processo de seleção da criança afirma que:

“O resultado mais notável talvez seja que todo o processo de seleção pela criança é externo e concentrado na esfera motora, permitindo ao experimentador observar os movimentos da criança a verdadeira natureza do próprio processo de escolha. A criança realiza sua seleção à medida que desenvolve qualquer um dos movimentos que a escolha requer.” (Vigotski, 2007, p.44-45).

²⁷ Como anteriormente comentado, esta obra tem o título no Brasil como: “A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (VIGOTSKI, 1998).

Outra experiência citada por Vygotsky faz menção a um experimento conduzido por Leontiev nos laboratórios sobre o papel dos signos na atenção voluntária e na memória. Vygotsky relata sobre os procedimentos e analisa os resultados obtidos destacando os estágios que cada criança consegue alcançar a partir do uso do “processo de lembrança mediada”. Como ele indica,

“Pedia-se a crianças que participassem de um jogo, no qual elas tinham que responder a um conjunto de questões, sem usar determinadas palavras. Via de regra, cada criança recebia três ou quatro tarefas que diferiam quanto às restrições impostas a suas respostas e quanto aos estímulos auxiliares em potencial que poderiam usar. Cada tarefa consistia de dezoito questões, sete delas referentes a cores (por exemplo, ‘Qual a cor...?’) [...]” (Vygotski, 2007, p.54).

Não cabe aqui discutir sobre o papel dos signos na atenção voluntária e na memória das crianças ou ainda se quer aqui refletir sobre a estrutura das operações com signos, é importante lembrar que a discussão aqui apresentada ressalta os aspectos de como Vygotsky tratou a questão do desenvolvimento e da aprendizagem da criança com dificuldade intelectual e desenvolvimental, por isso há a necessidade de se citar essas experiências apenas para a abertura do caminho da questão do conceito de internalização²⁸.

Ao tratar do conceito de internalização, em uma aparente simples definição Vygotsky indica que é “[...] a reconstrução interna de uma operação externa [...]” (Vygotski, 1998, p.74). Mas, para se compreender o conceito de internalização é necessário entender a questão da “reconstrução interna” e da “operação externa”. Considerando que a internalização é um processo baseado em transformações, analisam-se os três pontos indicados por Vygotsky para descrever esse processo.

- “a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...].
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...].
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...]” (Vygotski, 1998, p.75).

Cabe à internalização, segundo Vygotski, a “reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” da forma cultural em que se apresenta o comportamento de cada indivíduo (Vygotski, 1998, p.75). O processo interpessoal se transforma em intrapessoal na medida em que o desenvolvimento dos processos mentais superiores se transforma do nível social e passa ao nível individual, é quando a criança internaliza o conceito de signo e o exterioriza durante o seu aprendizado, aquilo que antes era externo, depois passa a ser interno e quando isso ocorre há a reconstituição ou reconstrução

²⁸ Espera-se discutir sobre o papel dos signos na atenção voluntária e na memória das crianças e a questão da estrutura das operações com signos em um próximo trabalho acadêmico, quiçá durante a tese de doutoramento.

do significado cultural de dada situação, ou seja, a ação repassada por meio da mediação é, nesse momento é interiorizada pela criança.

Ao tratar sobre as questões do desenvolvimento da criança “anormal” ou “mentalmente retardada”, Vygotsky discute na Terceira Parte do *Tomo V Fundamentos de defectologia*²⁹ contido em suas *Obras Escogidas* sobre os problemas colaterais da defectologia.

Vygotsky ao discutir quanto à definição e classificação dos tipos fundamentais da criança que apresenta dificuldades, o primeiro tipo é identificado como o aluno com deficiência, que ele faz questão de frisar que suas causas são orgânicas.

“[...] el tipo de niño que se aparta de la norma en su conducta a consecuencia de algún defecto orgánico (niños físicamente deficientes: ciegos, sordos, ciegos y sordomudos, inválidos, etc., retrasados mentales o mentalmente débiles a causa de una insuficiencia orgánica) [...]” (Vygotski, 1997, p.191).

O segundo tipo é um grupo caracterizado por crianças que tem alterações funcionais, os quais ele enquadra como aqueles que apresentam doenças e/ou transtornos mentais.

Vygotski relata que “[...] el tipo de niño que se aparta de la norma en su conducta a consecuencia de la alteración funcional (niños difíciles en el sentido estricto y específico de la palabra – delincuentes, niños con insuficiencias del carácter, psicópatas).” (Vygotski, 1997, p.191).

O terceiro grupo apresentando são de crianças superdotadas e que tem destaque em seus aspectos educativos. Ele chama atenção sobre um problema grave que há na distinção ou nesse caso no diagnóstico destes três tipos de crianças, visto que há tipos combinados entre os *niños difícilmente educables*.

Para Vygotski “Un tercer tipo, que se destaca en el aspecto educativo, está constituido por niños superdotados (talentosos), cuya distición de la masa general de los niños representa un problema reciente, pero serio.” (Vygotski, 1997, p.191).

Vygotsky (1997) chama atenção que o atendimento destas crianças, principalmente as que apresentamdificuldade intelectual e desenvolvimental, deve dar-se de forma diferenciada de acordo com as formas orgânicas e funcionais em que se apresentam seu déficit. Ele indica que o retardo mental³⁰ deverá ser dividido em três categorias³¹: debilidade, imbecilidade, idiotia.

²⁹ Obra *Sobranie Sochinenij Tom Piatii Osnovi defektologii*.

³⁰ Utilizou-se o termo empregado por Vygotsky segundo a tradução em castelhano.

³¹ Esta categorização se assemelha a terminologia atualmente empregada na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde em sua 10ª versão (CID-10) comentada anteriormente no Capítulo I desta dissertação.

Quanto à seleção destes alunos, Vygotsky (1997) propõe que esta se deve dar no processo educacional. A escola deverá proporcionar um ensino diferenciado para estas crianças que apresentam “*graves alteraciones orgánicas*”. Vygotsky diz que é possível utilizar os métodos tradicionais como as escalas de Binet-Simon, mas lembra de que não se pode estabelecer um diagnóstico patológico para a investigação e os procedimentos a serem trabalhados com os alunos com deficiência, visto que cada indivíduo é único e que demanda um “*estudio especial*” para o seu devido atendimento.

Para Vigotski (1998), o princípio básico para se avaliar as crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental é utilizar como parâmetro a teoria da compensação, que acredita que todos os defeitos geram compensações e, que não se deve apenas focar na gravidade do déficit, mas deve incluir os processos compensatórios.

Capítulo III – Questão de partida e objetivos

1. Questão de partida

Como Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA operacionaliza as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento?

2. Objetivo geral

Compreender como o Atendimento Educacional Especializado é realizado com os alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental e a sua relação com as contribuições de Vygotsky no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal.

2.1. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos à proposta foi de:

- a) verificar como o Atendimento Educacional Especializado tem sido assistido pela política de educação especial da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA;
- b) caracterizar o Atendimento Educacional Especializado realizado na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA;
- c) identificar as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA;
- d) sublinhar a importância do Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental;
- e) relacionar as contribuições de Vygotsky, em relação às Zonas de Desenvolvimento para o Atendimento Educacional Especializado como elemento de interação para o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental e as práticas desenvolvidas.

Capítulo IV – Enquadramento metodológico

1. Operacionalização de conceitos

a) Dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID):

“Trata-se de uma perspectiva multidimensional, centrada no funcionamento da pessoa inserida no seu grupo cultural e no meio onde vive, pelo que o diagnóstico das dificuldades terá de ser feito de forma a contemplar os apoios de que necessita para interagir nesse meio o mais autonomamente possível” (Silva & Coelho, 2014, p.172).

b) Deficiência intelectual: “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Luckasson et al., 2002, p.8).

c) Zona de desenvolvimento:

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1998, p.97).

d) Mediação: “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1997, p. 26).

e) Defectologia:

“O termo ‘defectologia’ era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (‘defeitos’) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não-educáveis e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina.” (Van der Veer & Valsiner, 2009, p.73).

f) Educação Especial

“A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (MEC, 2008, p.16).

g) Educação Inclusiva

“A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (MEC, 2008, p.5).

h) Atendimento Educacional Especializado

“Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. (Decreto 7611/11, Artigo 2º).

i) **Sala de Recursos Multifuncional**

“As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.” (Alves, 2006, p.13).

2. Enquadramento do estudo

A referida pesquisa teve cunho exploratório e descritivo, pois foi realizada a partir do levantamento bibliográfico da Política de Educação Especial implementada pelo Ministério da Educação e de que forma esta sendo efetivada no Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de São Luís/MA, para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental.

3. Instrumentos de recolha de dados

As entrevistas semiestruturadas foram regidas por um roteiro com perguntas semiestruturadas ou semidiretivas, apoiadas por questionamentos relacionados ao tema e embasadas pela teoria que direciona a pesquisa (Manzini, 2004).

A partir do roteiro da entrevista semiestruturada foi possibilitado novos frutos originando a partir das respostas das entrevistadas, pois favoreceu a descrição das ações e práticas desenvolvidas atualmente nos Atendimentos Educacionais Especializados realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais a partir das respostas que foram coletadas de forma mais expressiva e não condicionadas, distanciando-se de uma padronização das alternativas e dos dados coletados.

Com a intenção de também buscar a fidedignidade do desenvolvimento da pesquisa, durante as entrevistas utilizou-se um gravador de voz, que ampliou o registro e captação da narração e descrição dos fenômenos pelos participantes da pesquisa, buscando assim a

preservação do conteúdo original e dos dados coletados, dados estes que depois foram transcritos para a devida análise e discussão dos resultados obtidos.

4. Procedimentos para a recolha e tratamento de dados

A coleta de informações se deu durante os Atendimentos Educacionais Especializados de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais de cada escola participante da pesquisa, sejam eles individuais ou em grupo durante o primeiro e segundo semestre de 2014.

A aplicação das entrevistas com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais participantes se deu em seu ambiente de trabalho em que se dá o Atendimento Educacional Especializado com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental.

A entrevista com a Superintendente da Área de Educação Especial que se daria na Superintendência da Área de Educação Especial da Rede Municipal de São Luís/MA depois de muitas tentativas e remarcações não ocorreu, apenas foi possível uma conversa inicial para autorização da realização da pesquisa nas Salas de Recursos Multifuncionais pertencentes ao Núcleo Centro em que se tratou da relevância da pesquisa, dos objetivos e da problemática (Apêndice I).

Para realização e coleta dos dados, as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais participantes foram informadas e assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, mostrando estar cientes quanto à participação na pesquisa, visto que era uma opção que poderiam não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma. Caso aceitassem, indicou-se que seria realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semiestruturadas. Foram informadas que os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que suas identidades serão preservadas.

À Superintendente da Área de Educação Especial, foi solicitada a autorização para a aplicação da pesquisa na Sala de Recurso Multifuncional (Anexo I).

Para tratamento dos dados, foi realizada uma entrevista categorizada por pontos específicos referentes aos objetivos traçados.

Capítulo IV – Resultados, Análise e Discussão

1. Caracterização dos sujeitos entrevistados

A amostra do universo da pesquisa foi escolhida de forma intencional, visto cada uma das Salas de Recursos Multifuncionais representarem as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizado em escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

Todas as participantes são do sexo feminino, com idade entre 30 e 50 anos. Quanto à formação inicial que se entende por corresponder à formação para a docência, 05 tem graduação em Pedagogia Licenciatura, 01 tem Formação em Magistério e Graduação em Matemática e Química, 01 tem Graduação em Letras, 01 tem Graduação em Filosofia e, há 01 professora atuando que não tem formação para a docência, pois é Bacharel em Desenho Industrial e ainda encontra-se cursando o 2º Período de Pedagogia.

Em relação à formação específica para atuar na Sala de Recursos: 01 professora tem curso de extensão em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), 03 professoras tem Especialização em Educação Especial, 01 possui Especialização em Educação Especial e Inclusão em Libras, 02 tem especialização em Psicopedagogia, 01 possui duas especializações (Psicopedagogia e AEE pelo Programa de Formação Continuada do MEC) e 01 possui Especialização em AEE também pelo MEC.

Dentre as referidas professoras, 02 têm outros cursos de extensão na área e participaram da Formação de Professores da Sala de Recursos, promovido pela Superintendência da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA.

Todas as participantes são do sexo feminino, com idade entre 30 e 50 anos. Para preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa conforme Termo de Consentimento e Livre Esclarecido optou-se por nomeá-las com nomes de flores típicas da Rússia: Tília em flor, *Miosótis*, *Silene stenophylla*, *Inulahelenium*, *Larix Cajanderi*, *Lilium*, Cereja galega, Roseira silvestre e Iris. Organizou-se os dados colhidos segundo a tabela 1:

Tabela 1 - Características das participantes

Nomes de flores típicas da Rússia	Sexo	Idade	Formação inicial que habilita para atuar no AEE segundo Decreto Lei n.º 7.611/11	Formação específica para atuar no AEE segundo Decreto Lei n.º 7.611/11	Tempo de atuação no AEE
Cereja galega	Feminino	30 a 50 anos	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em AEE pelo MEC	10 anos
<i>Inula helenium</i>	Feminino	30 a 50 anos	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia	12 anos
Iris	Feminino	30 a 50 anos	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial e Inclusão em Libras	01 ano E 03 meses
<i>Larix Cajanderi</i>	Feminino	30 a 50 anos	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia/ Cursando a pós-graduação <i>lato sensu</i> em AEE pelo MEC	03 anos
<i>Lilium</i>	Feminino	30 a 50 anos	Graduação em Letras	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial	01 ano
<i>Miosótis</i>	Feminino	30 a 50 anos	Graduação em Filosofia	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial	09 anos
Roseira silvestre	Feminino	30 a 50 anos	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia	04 anos
<i>Silene sten stenophylla</i>	Feminino	30 a 50 anos	Formação em Magistério/ Graduação em Matemática e Química	Curso de Libras	01 ano
Tília em flor	Feminino	30 a 50 anos	Graduação em Desenho Industrial/Cursando Pedagogia (Não tem a habilitação na formação inicial segundo o Decreto 7.611/11).	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial	01 mês

2. Caracterização do contexto onde decorreu o estudo

A pesquisa foi realizada em 09 escolas da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA que se localizam no Núcleo Centro. Estas escolas foram escolhidas como amostra de um universo de 172 (QEdu, 2014). O modelo de organização da Rede Municipal de

Educação de São Luís/MA está dividido em sete núcleos como forma de melhor atender às demandas do município, sendo eles: Centro, Turu-Bequimão, Itaquí-Bacanga, Anil, Cidade Operária, Coroadinho e Zona Rural.

2.1 Caracterização das escolas

A pesquisa foi realizada na Superintendência da Área de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA e nas Salas de Recursos Multifuncionais que funcionam nas seguintes Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA (tabela 2):

Tabela 2 - Caracterização das escolas

Escola em que funciona as Salas de Recursos Multifuncionais	Localização (bairros)	Nível da educação básica
Unidade de Educação Básica M.M.A.	Liberdade	Ensino Fundamental
Unidade de Educação Básica M. F. C.	São Francisco	Ensino Fundamental
Unidade de Educação Básica S.S.	Areinha	Educação Infantil
Unidade de Educação Básica P. M. B.	Jaracaty	Ensino Fundamental
Unidade de Educação Básica L. S.	Centro	Ensino Fundamental
Unidade de Educação Básica R. N.	Bairro de Fátima	Ensino Fundamental
Unidade de Educação Básica P. F.	Liberdade	Educação Infantil

2.2. Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais

A Rede Municipal de Educação de São Luís/MA conta atualmente com mais de 100 Salas de Recursos Multifuncional em funcionamento que são coordenadas pela Superintendência da Área de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

Segundo dados extraídos Quadro demonstrativo de técnicos – escolas – 2014 da Prefeitura Municipal de São Luís (2014) da Superintendência da Área de Educação Especial. Ocorreram os seguintes atendimentos no ano de 2013 (tabelas 3 a 5).

Tabela 3 - Quantitativo de alunos atendidos 2013

Nível de Ensino		nº
Classes Comuns	Educação Infantil – Creche	19
	Educação Infantil – Pré-Escola	82
	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	791
	Ensino Fundamental - Anos Finais	548
	EJA	146
	Total das Classes Comuns	1.586
Classes Especiais		98
Salas de Recurso Multifuncionais		595
Total da Educação Especial		2.279

Tabela 4 - Total de alunos atendidos por deficiência

Deficiência	Total de Alunos
Deficiência Intelectual	1090
Deficiência Auditiva	54
Surdez	44
Deficiência Múltipla	47
Cegueira	01
Baixa Visão	60
Deficiência Física	195
Autismo	44

Altas Habilidades	03
Transtorno Desenvolvimento Infantil (TDI)	44
Transtorno Global Do Desenvolvimento (TGD)	04
Total Geral	1.586

Tabela 5 - Modalidade de atendimentos dos alunos

Modalidade de Atendimento	Total de alunos
Classes Comuns	1.586
Classe Especial	98
Salas de Recurso Multifuncional	595
Total da Educação Especial	2.279

Optou-se por realizar a pesquisa no Núcleo Centro por ser um dos núcleos com grande quantitativo de Sala de Recursos Multifuncional em relação ao quantitativo de escolas e por apresentar alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental frequentando o Atendimento Educacional Especializado em todas as Salas e turnos, acreditando assim que reproduz o universo do público atendido pela Superintendência da Área de Educação Especial da Rede (tabela 6).

Tabela 6 - Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais do Núcleo Centro³²

Escola em que funciona a salas de recursos multifuncionais	Turno em que funciona a SRM	Turno de realização da pesquisa	Quantitativo de alunos com deficiência atendidos	Quantitativo de alunos DID atendidos
Unidade de Educação Básica M.M.A	Matutino	Matutino	05	04
	Vespertino	A professora não quis participar da pesquisa.	08	05
Unidade de Educação Básica M.F.C.	Matutino	Matutino	08	06
	Vespertino	Vespertino	10	09
Unidade de Educação Básica S. S.	Matutino	Não foi possível a recolha de dados.	-	-

³² Dados referentes a Salas de Recurso em funcionamento durante o período da pesquisa. Dados quantitativos colhidos com as professoras.

Vespertino	Vespertino	05	05
------------	------------	----	----

Tabela 6 - Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais do Núcleo Centro (cont.)

Escola em que funciona a salas de recursos multifuncionais	Turno em que funciona a SRM	Turno de realização da pesquisa	Quantitativo de alunos com deficiência atendidos	Quantitativo de alunos DID atendidos
Unidade de Educação Básica P.M.B.	Matutino	Matutino	05	05
	Vespertino	A SRM não estava em funcionamento neste turno quando a pesquisa foi realizada.	-	-
Unidade de Educação Básica L.S.	Matutino	Matutino	06	04
	Vespertino	A professora não quis participar da pesquisa.	-	-
Unidade de Educação Básica R. N.	Matutino	A SRM não funciona neste turno.	-	-
	Vespertino	Vespertino	07	06
Unidade de Educação Básica P. F.	Matutino	Matutino	02	02
	Vespertino	Vespertino	03	03
Creche M. J. C.	Matutino	Não foi possível realizar a pesquisa, pois a SRM estava em reforma.	-	-
	Vespertino	Não foi possível realizar a pesquisa, pois a SRM estava em reforma.	-	-

4. Formação específica e continuada

Primeiramente serão apresentados os resultados obtidos, seguidos das análises feitas e das discussões realizadas.

Quanto à formação inicial que se entende por corresponder à formação para a docência que habilita para atuar no AEE segundo o Decreto 7.611/11 de 17 de novembro: cinco professoras informaram ter formação em Pedagogia licenciatura; uma informou ter

Formação em Magistério e Graduação em Matemática e Química; duas professoras disseram ter formação em outra licenciatura sendo, uma em Letras, uma em Filosofia e, há uma professora atuando que não tem formação para a docência, pois é formada em Desenho Industrial e está cursando o 2º Período de Pedagogia.

Em relação à formação específica para atuar no AEE no espaço da Sala de Recursos Multifuncional segundo o Decreto Lei n.º 7.611/11 01: uma professora falou que possuía curso de extensão em Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS); 04 disseram que tinham Especialização em Educação Especial; 02 relataram ter especialização em Psicopedagogia; 01 ressaltou possuir duas especializações (em Psicopedagogia e AEE pelo Programa de Formação Continuada do MEC) e 01 disse ser Especialista em AEE pelo MEC.

Dentre as referidas professoras, 02 afirmaram ter outros cursos de extensão na área e todas foram unânimes em dizer que participavam da Formação de Professores da Sala de Recursos, promovido pela Superintendência da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA.

Como base no que indica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, chama-se atenção quanto aos dados coletados sobre a formação inicial e específica das professoras entrevistadas, visto que uma delas não tem habilitação para o exercício da docência, pois não concluiu a formação em Pedagogia, quanto à formação específica: uma professora tem apenas um curso de extensão em Libras e duas professoras tem Especialização em Psicopedagogia (MEC, 2008).

Conforme o Decreto 5.626/05 de 22 de dezembro que Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), compreende-se que o curso de extensão em Libras habilita apenas para atuar como intérprete de Libras, como um facilitador para aprendizagem de alunos surdos e não a habilita para trabalhar com as outras deficiências que são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado instituído pelo Decreto 7.611/11 de 17 de novembro.

O segundo aspecto, que chama atenção na coleta de dados sobre a formação específica, é a formação das professoras com Especialização em Psicopedagogia e sua habilitação para atuar no Atendimento Educacional Especializado, segundo o Artigo 4º do PL 31/10 de 30 de setembro, que regulamenta a profissão de Psicopedagogo, cabe a este profissional trabalhar com alunos com problemas de aprendizado ou os chamados *transtornos funcionais específicos* e não, com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades e superdotação.

“O art. 4º detalha as atividades e atribuições da Psicopedagogia, que incluem, sem prejuízo do exercício das atividades e atribuições pelos profissionais da educação habilitados: intervenção psicopedagógica, visando à solução de problemas de aprendizado, com enfoque no indivíduo ou na instituição de ensino ou outra instituição onde se desenvolva a aprendizagem; realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, mediante a utilização de instrumentos e técnicas específicas; utilização de métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos, com fins de pesquisa, prevenção, avaliação e intervenção relacionada com a aprendizagem; consultoria e assessoria psicopedagógica; apoio psicopedagógico a trabalhos realizados em espaços institucionais; supervisão de profissionais em trabalhos teóricos e práticos de Psicopedagogia; orientação, coordenação e supervisão de cursos de Psicopedagogia; direção de serviços de Psicopedagogia em estabelecimentos públicos ou privados; projeção, direção ou realização de pesquisas na área.” (PL 31/10, Artigo 4º).

Não se vê nessas atribuições do *Psicopedagogo* um trabalho diretamente ligado ao Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades e superdotação como propõem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Nota Técnica – SEESP/GAB 11/10 de 7 de maio que dá orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

É importante ressaltar que o documento “Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado” do Ministério da Educação (Alves, 2006) indicava o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais a alunos com dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais específicas além daqueles que atualmente são público-alvo.

“A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado.” (Alves, 2006, p.14).

Porém, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que data de Janeiro de 2008, organiza a forma de reconceitualizar o público-alvo, destinando o Atendimento Educacional Especializado apenas aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, estabelece que os alunos com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros, estão enquadrados como os alunos com transtornos funcionais específicos³³.

³³ Achou-se necessário explicar as diferentes denominações utilizadas para tratar sobre os alunos com Transtornos de Aprendizagem, Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares e transtornos funcionais específicos. De acordo com as professoras Makishima e Zamproni ao discutir sobre esta questão terminológica há três formas principais de nomear os transtornos funcionais específicos, entre elas a Classificação do DSM-IV que “denomina as dificuldades de aprendizagem como Transtornos de

“Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. [...] Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (MEC, 2008a, p.15).

Aos alunos que apresentam os transtornos funcionais específicos cabe à educação especial promover o apoio ao ensino comum no que cabe a orientação para o atendimento das necessidades específicas destes alunos, mas não lhes proporcionando o Atendimento Educacional Especializado. Considerando estes aspectos citados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pelo Projeto de Lei 31/10 de 30 de setembro, que regulamenta a profissão de Psicopedagogo não há a devida liberação dos profissionais formados em Psicopedagogia atuarem no Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Esta questão da formação dos professores e da devida habilitação para atuar no AEE é ressaltada também no Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização *Lato Sensu* em AEE (MEC, 2010) ofertado pelo MEC e converge com a pesquisa da professora Silva (2009) ao tratar da habilitação para atuar no Atendimento Educacional Especializado em sua dissertação intitulada “Formação de Professores em Educação Especial: a experiência da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília – SP”.

“O papel do professor habilitado em AEE é sem dúvida, importantíssimo se considerarmos sua atuação direta frente aos alunos com deficiência. Ainda, no que se refere à perspectiva de uma educação inclusiva, o professor habilitado é o elo de ligação entre o aluno com deficiência e o professor comum, no sentido de orientar o professor e também de oferecer suporte para se garantir a permanência desse aluno, com sucesso, no contexto da sala regular.” (Silva, 2009, p.55).

Esta afirmação de Silva (2009) reforça a importância da formação do professor inicial e específica do professor para atuar no AEE, porquanto é este professor que deverá buscar potencializar a aprendizagem desse aluno, estimulando suas funções psicológicas

Aprendizagem, que se refere uma perturbação no processo de aprendizagem, não permitindo ao aluno aproveitar as suas possibilidades para perceber, compreender, reter na memória e utilizar posteriormente as informações obtidas.”, do CID-10 “dificuldades de aprendizagem são denominadas de transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares” e do MEC “no grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, classificados com transtornos funcionais específicos estão: os distúrbios de aprendizagem - dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade, entre outros”. (Makishima & Zamproni, 2012, p.3).

superiores para que supere o déficit. Esta importância é ressaltada Resolução 4/09 de 2 de outubro que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial: “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Resolução 12/09, artigo 12, p.3).

Ao serem indagadas sobre o quê conheciam a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, duas professoras apresentaram não ter conhecimento sobre a temática:

“Essa pergunta eu não gostei não. Eu tenho algumas coisas assim, mais a fundo não sei não.” (Professora Lílum).

“– Ah... eu não tô lembrada no momento... vamos pular... eu não tô lembrada mesmo! Sobre a questão da legislação, eu só sei dizer que é... isso daí... A gente pula...” (Professora Tília em flor).

Este pouco conhecimento das professoras acerca da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental gera preocupação, em razão de que cabe ao professor operacionalizar aquilo que é dito na legislação que contempla a modalidade de educação especial, mas nem sempre esse professor tem o conhecimento básico do que diz a lei, dificultando executar o seu papel no serviço de gerir o processo do serviço do Atendimento Educacional Especializado oferecido a alunos não só com dificuldade intelectual e desenvolvimental, mas todo o público-alvo desse serviço.

Apesar de 02 professoras parecerem não ter conhecimento a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, as outras 07 professoras demonstraram ter os conhecimentos básicos como demonstra a fala das Professoras Cereja Galega e Silene que sugerem conseguir realizar o AEE com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008a).

“Tem acesso à legislação no que se refere ao funcionamento. Que o aluno tem que tá matriculado na sala regular e no contraturno vim para o AEE como um complemento a esse ensino que ele tem no regular.” (Professora Cereja galega).

“– [risos] O atendimento é individual né isso? Por aluno é... Dois dias na semana... Três dias ou dois? Três dias né? Que... que a gente tem que atender? Dois dias na semana... Eu posso até errar aqui que tu vai copiar né?... Dois dias na semana... E que é... No... Na rede pública é obrigatória né? A educação especial oferecida né? Só...” (Professora Silene).

Seis professoras ao serem questionadas a respeito de sua opinião, de como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA e de como se dá essa organização atualmente, indicaram algumas

problemáticas em desenvolver um atendimento de qualidade em virtude principalmente da falta de recursos, de um espaço adequado, de acessibilidade nas escolas, do acompanhamento das práticas desenvolvidas, da orientação para a família e da parceria com o professor do ensino regular já que o aluno frequenta no contraturno a Sala de Recursos Multifuncional.

A fala da Professora Miosótis retrata esta questão considerada pelas professoras uma vez que logo no início de sua fala ela apresenta o formato de organização da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, destacando a composição por Núcleos conforme já apontada neste estudo, contudo ela apresenta as dificuldades ao dizer que apesar de haver esta organização “ela não é boa”. Chega a questionar o uso do termo Multifuncional, pois não haveria amparo suficiente de materiais para atender a todos os alunos como prescreve a legislação, principalmente no que tange o modelo organizacional pensado no “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” ao tratar dos critérios e das condições para a implantação das salas (MEC, 2010).

“Ele é um atendimento que está dividido pelos núcleos, pelas escolas centralizadas onde elas se encontram, ainda é pouco o número de salas de recursos para cada núcleo que é distribuído em São Luís, eu vejo que a organização ainda não é boa, não é suficiente pra que possa atender, eu acho que até o termo multifuncional ainda não contempla as salas de recursos de São Luís. Porque não adianta ter o equipamento se ele não funciona não é? Não adianta ter o equipamento se não tem nenhuma estrutura que favoreça ter o equipamento, essa não favorece. A gente tem uma acústica péssima como é que eu vou pra trazer pra eles alguma coisa para ouvir nesse dvd ou alguma coisa que você vai utilizar, temos uma realidade que é então, que para mim não é multifuncional. Eu vejo que a organização... Mas assim a gente valoriza o que já está iniciado não é? Parece que na SEMED são mais de 15 anos já investida na educação especial e vejo que são passos que a gente precisa considerar.” (Professora Miosótis).

Percebe-se na fala da professora a falta de uma continuidade no trabalho que está sendo desenvolvido ou até certas falhas na forma que a Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, representadas pela Superintendência da Área de Educação Especial, tem ofertado o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, pois tais questões comprometem o que é firmado pela legislação federal no que tange a qualidade dos serviços oferecidos.

Três professoras preferiram falar de suas práticas na Sala de Recursos Multifuncional, quando indagadas sobre sua opinião, de como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

“- Ela... O atendimento é realizado de 3 a 4 vezes por semana pelo menos na minha sala... Como pode ser feito individual ou em grupo eu faço atendimento no dia individual nos outros dias em grupo por conta do quantitativo não tem mais como fazer ele... Nem todos têm mais esse individual infelizmente aí a gente trabalha com.. Com... As dificuldades específicas trabalha com a questão da socialização em grupo com a atenção concentração.” (Professora Larix Cajanderi).

Assim como a Professora Larix Cajanderi, as outras 02 professoras preferiram falar sobre a forma de organização desde a identificação do aluno, a avaliação diagnóstica realizada pela equipe multidisciplinar na Superintendência da Área de Educação Especial até a chegada do aluno na Sala de Recursos Multifuncional, mostrando sua forma de organização de atendimento e até antecipando o próximo questionamento da entrevista. Contudo foi indicada a falta de profissionais da equipe multidisciplinar para realizar a avaliação diagnóstica educacional por conta do seu pequeno quantitativo.

Esse pequeno quantitativo de profissionais leva a demora na identificação das capacidades funcionais adaptativas dos alunos a serem encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado e, quando for o caso, frequentar a Sala de Recursos Multifuncional.

Dado esse que corresponde à fala da Professora Cereja Galega sobre a sua opinião, de como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, ao comentar que há muitos alunos na rede com dificuldades de aprendizagem e não com deficiência, demonstrando a importância da ampliação de profissionais para realizar a avaliação diagnóstica educacional, principalmente a figura do psicopedagogo que tem em sua equipe multidisciplinar que atuar diretamente nesta avaliação apenas 02 profissionais com formação em Psicopedagogia.

“- Ele é feito da forma que te falei né... O aluno vem no contraturno né como um complemento. Esse aluno tem que tá matriculado se ele não tiver matriculado a gente não atende esse aluno tem que ter um laudo é especificando qual deficiência ele tem porque tu sabe que a gente trabalha... Tem muito aluno na rede que ele tem dificuldade de aprendizagem, mas que ele não tem uma deficiência em si. Então isso é muito é colocado... Assim às vezes o pai quer matricular o aluno na sala de recursos porque ele acha que o recurso é um reforço que não é... É o professor que quer porque quer matricular o menino na sala de recurso porque ele tem esse déficit de aprendizagem então tem que ter muito, tem que tá muito atento a isso porque às vezes o aluno não tem deficiência... Porque a sala de recursos não pode ficar muito superlotada porque o atendimento é individualizado, por ser um atendimento individualizado, por ser um atendimento individualizado é a gente tem que ter poucos alunos pra poder contemplar esse atendimento, entendeu? Se tiver muito aluno vai acabar equiparando com a sala regular... Se tiver muito aluno como é que eu vou dar atenção para aquele aluno com deficiência?” (Professora Cereja Galega).

Ao serem questionadas sobre como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que atuam e como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos todas as professoras indicaram realizar uma avaliação inicial quando o aluno chega a sua sala e uma entrevista inicial com a família, apesar de já terem passado pela avaliação diagnóstica educacional realizada pela equipe multidisciplinar da Superintendência da Área de Educação Especial.

Embora não conste esta avaliação inicial e da avaliação diagnóstica inicial de forma explícita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta é uma prática comum na Superintendência da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, que visa atender ao Decreto 3.298/99 de 20 de dezembro, o qual regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, e dá outras providências, em sua Secção I, declarado que “A deficiência ou incapacidade deve ser diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde, para fins de concessão de benefícios e serviços” (Decreto 3.298/99, Artigo 16, Inciso 2º).

Esse diagnóstico então deveria ser realizado pelos órgãos de saúde municipais, contudo, segundo a Superintendência da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, a equipe multidisciplinar atuante nesta Superintendência visa viabilizar o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos a serem atendidos nas Salas de Recurso Multifuncionais da rede (Prefeitura Municipal de São Luís, 2014).

“Da realidade em processo, é conveniente colocar, em evidência, o processo de avaliação psicopedagógica, que se constitui como dinâmica fundamental para levantamento do alunado com NEE, bem como das possibilidades e barreiras para aprendizagem deste público alvo. A avaliação psicopedagógica distancia-se do modelo clínico de avaliação por fundamentar sua prática no próprio contexto escolar – onde o aluno se encontra em situação de aprendizagem, além dos contextos social e familiar.” (Melo & Ferreira, 2006, p.29).

A questão retoma a discussão anterior sobre o profissional da Psicopedagogia e sua devida importância no trabalho da equipe multifuncional e não desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado como já se comentou anteriormente.

No bloco de perguntas sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental percebeu-se certa fragilidade teórica ao exemplificarem sobre sua abordagem para com o aprendizado destes alunos, posto que todas as professoras entrevistadas nomearam apenas aspectos superficiais referentes à Zona de desenvolvimento.

4. Vygotsky e o atendimento de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental

Na primeira questão perguntada se elas tinham conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, 05 professoras afirmaram que estudou sobre Zona de desenvolvimento apenas durante a graduação, 01

professora disse lembrar-se do termo, mas não do conceito. 01 professora falou que nunca tinha lido nada a respeito, 01 professora confundiu-se ao falar da Zona de desenvolvimento de Vygotsky e os Estágios de desenvolvimento de Piaget, apenas 01 professora falou que já havia lido sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, mas não quis falar sobre o que havia lido.

Esta superficialidade do saber das professoras da contribuição de Vygotsky para a educação especial pode ser atribuída ao problema da transliteração do russo para o português, como já se evidenciou no comentário de Martineli e Lopes ao falar sobre a dificuldade do acesso às produções devido aos “estudos nas fontes primárias e as traduções para a língua portuguesa são raras e nem sempre expressam, de fato, a teoria produzida” (Martineli & Lopes, 2009, p.202).

Um segundo fator para esta superficialidade, que de certa forma é fruto do primeiro, porém talvez o mais relevante feito por esta pesquisa, é a falta de exploração da temática na área de educação especial, apesar das investidas do curso da Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, proposta pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

A não obrigatoriedade e as poucas vagas oferecidas pela formação específica em Atendimento Educacional Especializado promovido a partir da formação continuada oferecida pelo MEC fazem com que as professoras busquem apenas cursos de Especialização em Educação Especial e/ou áreas afins e, que não tem o compromisso exposto no Projeto Político Pedagógico do curso que é “formar professores para realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns das redes públicas de ensino” (MEC, 2010, p.5).

Como comentado anteriormente, a Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, proposta pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação traz em seu estudo sobre a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental a orientação para a intervenção pedagógica e, consequentemente, a intervenção.

Presume-se então que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado deveriam ter conhecimentos acerca dos princípios de Vygotsky não só sobre a Zona de Desenvolvimento, mas também sobre seus princípios de defectologia.

Entretanto, 06 professoras falavam que tinham pouco conhecimento acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky e 03 professoras disseram não ter conhecimento algum no assunto. Estes são dados que chamam a atenção da

pesquisadora, pois segundo o que foi proposto na ação dos professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado é que estes deveriam intervir pedagogicamente, mediar o processo de aprendizagens dos alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional, criticando assim como Vygotsky nos seus estudos sobre defectologia, o treino de rotinas e funções cognitivas básicas no ensino de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Para ele, a educação deveria ser desenvolvida mediante ações pedagógicas apropriadas, que primem pelo desenvolvimento das funções cognitivas executivas (Vigotski, 1998; Gai & Naujorks, 2006).

É importante lembrar que a perspectiva histórico-cultural vygotskyana abre o campo para a aplicação de práticas que busquem a construção de novas sinapses, fazendo a aprendizagem como função cognitiva básica, proporcionando a amplificação das funções cognitivas executivas, atividades cognitivas responsáveis pelo planejamento e execução de tarefas.

Para a execução destas práticas educativas com pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental segundo a legislação atual brasileira as escolas conta o AEE regido pelo Decreto 6.571/08 de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, considera o Atendimento Educacional Especializado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que deverão ser organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Lembra-se que o Atendimento Educacional Especializado pauta-se na construção teórica da dificuldade intelectual e desenvolvimental segundo dois conceitos principais: o conceito funcional, que está caracterizado segundo o funcionamento adaptativo da pessoa nas suas atividades da vida diária e uma análise da psicologia cognitiva (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). Mas, como se percebe, as práticas educativas hoje direcionadas a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental perdem-se na medida em que tentam muito mais regular o aprendizado da pessoa com déficit intelectual aos rituais da escolarização, ao invés de buscar caminhos que levem ao aprendizado de atividades da vida prática.

Ao deixar em segundo plano os processos da vida prática e a importância de um tratamento definido não apenas por padrões médicos ou diagnósticos prescritos segundo experiências que homogeneízam as pessoas, educadores, pais, médicos e toda a equipe que atende a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental deverá repensar sua práxis,

que deve ser revelada não por padrões e nem ser exemplificada através de atividades de simples treinos e memorizações, como já afirmava Vigotski (1998).

Quanto à questão de se durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental, 06 professoras falaram brevemente que há sim contribuições, 03 professoras preferiram não se manifestar, visto que disseram não ter conhecimentos acerca da temática.

A fala da Professora Roseira Silvestre chamou atenção para a importância do questionamento:

“É agora nesse momento que eu parei pra analisar que tem muito a ver né? Essa mediação que eu faço nessa perspectiva do que ele sabe dos que eles trazem, dos conhecimentos até onde eu desejo chegar até onde eles conseguem chegar e alcançar porque a gente sabe que o aluno especial é diferente do aluno de sala regular. Então eu percebo que esta mediação é muito importante tem que operacionalizar ela de forma bem dinâmica com materiais diferenciados e trabalhar também um pouco que é muito difícil pra gente da sala de recursos, mas às vezes eu consigo, mando bilhetinho mando recado, mas trabalhar um pouco com o professor da sala regular porque a gente tem pouco contato e às vezes é um mundo completamente diferente do que eles estão trabalhando lá do que eles tratam o aluno e como eles tratam aqui. Então para eu fazer essa mediação pra que eu consiga um resultado positivo com meus alunos eu tenho que fazer várias outras tentativas e eu tô vendo realmente a importância dessa zona. Desse momento, dessa zona de desenvolvimento como Vygotsky tá falando.”

Vygotsky, ao tratar do desenvolvimento da criança, cultiva uma abordagem que acredita na relação do sujeito com seu ambiente físico e social. Baseada em uma relação dialética.

A dificuldade intelectual e desenvolvimental tem em sua raiz históricas discussões sobre seu real grau de comprometimento e suas possíveis causas, há ainda nestas discussões um ponto que une os estudos científicos e educacionais, que é a busca por uma estruturação da avaliação diagnóstica da pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Pelo que se percebeu no estudo, a pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental demonstra limitações significativas no funcionamento do seu intelecto e nas atividades relativas às funções atuantes mediante o comportamento adaptativo. Este comprometimento origina-se até os dezoito anos e é observável nas habilidades práticas, sociais e conceituais.

No campo educacional, as questões relacionam-se a avaliação diagnóstica e o formato de atendimento educacional, o qual deverá primar por uma assistência especializada e individual, que busque atender às necessidades específicas de cada aluno, de acordo com o seu grau de déficit em cada área do seu funcionamento adaptativo.

Como se abordou o Atendimento Educacional Especializado deverá dar-se em ambientes organizados especialmente para esta atividade, concebidas como Salas de Recurso

Multifuncionais. Este espaço funciona como um espaço destinado a um trabalho individualizado e contínuo, que se preocupa com atividades que não se prendam aos currículos escolares, sempre tão fechados e restritos como já antecipava Vygotsky em seu estudo sobre o *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal* (Vigotski, 2011).

Neste espaço que acontece atividades que estimularão as funções cognitivas das pessoas deficientes intelectuais, que a Zona de Desenvolvimento irá processar informações e reorganizá-las através do estímulo às áreas ligadas ao saber prático da vida diária, aos processos de organização sistemática, temporal, espacial e mental, as atividades que envolvem sequência, raciocínio lógico, memorização, percepção visual e tátil, associação, movimentação, entre outras áreas que deverão estimular todos os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e linguísticos da criança.

Cada um dos indivíduos atendidos nas SRM necessita que seja traçado um plano individual para seu Atendimento Educacional Especializado. O plano individualizado segue um roteiro que sistematicamente organiza o trabalho a ser desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado. O plano tem em sua característica principal apresentar as NEE de forma individual, priorizando as limitações mais significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, buscando assim novas conexões entre os circuitos neuronais, que de independentes se tornarão interligados através da aprendizagem e do exercício (Luckasson et al., 2002).

A aprendizagem para Vygotsky “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vygotsky, 1998, p.115), nisto afirma mais uma vez a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal para a aprendizagem, visto que a aprendizagem é possibilitada pelo meio em que a criança está inserida, a mediação que se dará durante aquele momento e, principalmente outro conceito abordado por ele, que é o de internalização, o qual compreende como a criança com dificuldade intelectual e desenvolvimental internaliza cada novo aprendizado, se aquilo será significativo para ela (Chaiklin, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado busca de forma incessante saber sobre os processos de aprendizagem de cada criança, de como foram regidas cada uma das funções dos processos psicológicos superiores durante a aprendizagem, se a criança com dificuldade intelectual e desenvolvimental, por exemplo, tem dificuldades ao planejar uma ação e, se o tem, o quê ocorreu em suas funções executivas para que houvesse essa dificuldade.

O pensamento de Vygotsky e sua caracterização sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal abrem muitas portas nas resoluções de questões que estão presentes nas discussões da forma de organização do Atendimento Educacional Especializado sobre as infinitas questões que permeiam os alunos com déficits intelectuais.

Vygotsky, ao diferenciar aprendizagem e desenvolvimento afirma que o primeiro,

“[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (Vygotsky, 1998, p.117-118).

O autor diz ainda,

“Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (Vygotsky, 1998, p.118)

Observa-se assim que para Vygotsky o processo de desenvolvimento é mais lento que o processo de aprendizagem, uma vez que apesar de estarem diretamente relacionados, eles não ocorrem de ao mesmo tempo, ou seja, primeiro a criança aprende algo novo, depois ela irá desenvolver as competências daquilo que lhe foi ensinado.

Como o Atendimento Educacional Especializado tem por finalidade discutir a aprendizagem e o desenvolvimento, faz-se necessário lembrar sobre os aspectos mais importantes nesta relação, segundo Vygotsky. O estudioso listou três categorias fundamentais em que é concebida a relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

A primeira é que “o tipo de soluções propostas parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem” (Vygotskii, 2012, p.103). Nesta hipótese, o aprendizado é exterior, e não modifica ou participa do desenvolvimento trata os dois pontos como distintos, que para Vygotsky, isto se aplica a epistemologia genética de Piaget.

A próxima categoria demonstra ser totalmente contrária à primeira ao afirmar que “a aprendizagem é desenvolvimento”, buscando a sincronização e simultaneidade entre os dois pontos. Porém, esta perspectiva para Vygotsky não resolve o problema da relação entre esses processos, uma vez que não se sabe onde quem precede quem.

A terceira solução tenta conciliar as duas anteriores, colocando em um ponto a aprendizagem como independente e, em outro, no mesmo patamar do desenvolvimento. O que acaba causando uma questão dualista em razão da diferença entre as duas soluções.

Como se percebe, Vygotsky vai além e menciona então uma quarta proposta, afirmando que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (Vigotskii, 2012, p.109). Com esta afirmação, o estudioso retoma sempre aos pontos levantados a partir da compreensão dos mecanismos da Zona de Desenvolvimento Proximal, em que a aprendizagem não se dá apenas na ou com a escola.

Esta discussão desencadeada por Vygotsky é o que o Atendimento Educacional Especializado designa de modalidade de aprendizagem. As modalidades de aprendizagem são construídas desde o nascimento, reconhecendo que toda modalidade tem uma história. Vê-se aí o que já fora discutido a partir de Vygotsky.

Considerações finais

Pensar em educação de pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental é pensar no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito mediante as Zonas de Desenvolvimento em que ele está contido, é partir da Zona de Desenvolvimento Real e ir além daquilo que lhe é proximal, é lhe oportunizar o que é seu Desenvolvimento Potencial de forma que internalize o que lhe é ensinado.

Promover a educação de pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental é partir daquilo que por conta do seu déficit cognitivo parece impossível e ressignificar o que lhe parece longe de seu alcance, intervindo e promovendo interação para que o aluno possa ter novas aprendizagens. É partir daquilo que lhe foi suprimido segundo a questão biológica em seu desenvolvimento e de observar suas vivências em seu meio histórico e cultural e lhe propor o aprendizado, observando seu déficit nas capacidades funcionais, mas não se fixando a eles, e sim, propondo novos estímulos de suas funções psicológicas superiores, centrando-se na mediação, transformando o biológico em cultural.

É repensar as terminologias que apresentam o deficiente intelectual como um idiota, como um ser medíocre, que deve ser recriminado por apresentar disfunções cognitivas. É rever os estigmas construídos segundo bases punitivas que construiu terminologias que levaram a crer que indivíduos com déficit cognitivo representavam a classe de idiotas, que deveriam ser excluídos da sociedade.

Observou-se neste estudo que as contribuições de Vygotsky sobre a defectologia comprovam que as habilidades funcionais poderão ser desenvolvidas e, como o comportamento adaptativo, a partir de estratégias de aprendizagem mediadas poderá ser estimulado no processo cognitivo do indivíduo.

Estruturados e solidificados, estes estudos darão ênfase ao tão importante Atendimento Educacional Especializado em sua forma de gerir o desenvolvimento de atividades que visem o crescimento, expansão e maturação dos processos cognitivos do indivíduo intelectualmente deficientes nas Salas de Recursos Multifuncionais, produzindo assim novas aprendizagens.

Percebeu-se durante a pesquisa que muitas práticas são efetivas no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental em relação ao atendimento de suas necessidades educacionais específicas,

tentando segundo as professoras realizar ações que se destinam a superar o déficit em relação às suas capacidades funcionais e do comportamento adaptativo.

Porém, no que diz respeito à operacionalização das contribuições de Vygotsky em relação às Zonas de Desenvolvimento, percebeu-se que as professoras em sua maioria não pareciam ter conhecimentos básicos a respeito da teoria e tão pouco quanto a importância do estudo da defectologia segundo os princípios de Vygotsky para com o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental.

Observou-se o quanto se faz necessário que essas professoras tenham mais acesso quanto a contribuições do estudo sobre as Zonas de Desenvolvimento para operacionalização de um Atendimento Educacional Especializado que não vise apenas o déficit, mas que vise antes de tudo à criança em suas potencialidades.

Espera-se que a busca por uma aprendizagem de qualidade para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental continue unindo os esforços de educadores e pesquisadores. E que as barreiras que ainda os separam sejam quebradas a partir do entendimento que o desenvolvimento é algo cultural, visto que os processos sociais participam do desenvolvimento das funções mentais.

Espera-se também que este estudo contribua para que as pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental sejam consideradas seres sociais e culturais. E que todos os professores busquem por maiores conhecimentos em relação ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. A. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 16, 33-48.
- Alves, D. O., Gotti, M. O., Griboski, C. M., & Dutra, C. P. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação.
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Amiralian, M. L. T. M. (1986). *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU.
- Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação.
- Araujo, M. P. O. (2003, setembro). *Marcos históricos no Maranhão*. Aula ministrada aos alunos do 1º Período de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.
- Batista, C. A. M., Rapoli, E. A., Manton, M. T. E., & Figueiredo, R. V. (2007). *Atendimento educacional especializado: orientações gerais e educação a distância: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP.
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, (30), 187-199.
- Berenchtein Netto, N., & Leal, D. (2013). Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), 73-91.
- Blanck, G. (2003). Prefácio. In L. S., Vigotski. *Psicologia pedagógica* (pp. 15-32). Porto Alegre: Artmed.
- Bridi, F. R. S. (2009). Atendimento educacional especializado. *Reflexão & Ação*, 17(1), 1-14.
- Bridi, F. R. S. (2012). *A formação continuada em educação especial para o atendimento educacional especializado*. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino; Campinas, Brasil, julho 22-26, 2012. Campinas. Acesso em 11 de julho de 2014, em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2412b.pdf.

- Carvalho, E. N. S., & Maciel, D. M. M. A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: Sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(2), 147-156.
- Chahini, T. H. C. (2006). *Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de mestre, orientada por Silvana Maria Moura da Silva, São Luís.
- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 659-675.
- Cole, M.; Scribner, S. (1998). Introdução. In L. S., Vigotski. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (Orgs.). (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998, 5 de outubro). Brasília: Senado Federal.
- Daniels, H. (Org.). (2002). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola.
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7(1/2), 17-50.
- Duarte, N. (2011). *Vygotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Friedrich, J. (2012) *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gai, D. N., & Naujorks, M. I. (2006). Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. *Revista do Centro de Educação*, 31(2), 413-428.
- Gomes, A. L. L. V., Paulin, J-R., & Figueiredo, R. V. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP.
- Gomes, A. L. L., Fernandes, A. C., Batista, C. A. M., Salustiano, D. A., Mantoan, M. T. E., & Figueiredo, R. V. (2007). *Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP.
- Honora, M., & Frizanco, M. L. E. (2009). *Ciranda da inclusão: esclarecendo as deficiências*. São Paulo: Ciranda Cultural.

- La Taille, Y., Oliveira, M. H., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Lei nº 10.845/04 de 5 de março. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Acesso em 15 de julho de 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm.
- Lopes, E., & Marquezine, M. C. (2012). Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira Educação Especial*, 18(3), 487-506.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington: American Association on Mental Retardation.
- Luria, A. R. (2012). Vigotskii. In L. S., Vigotskii, A. R., Luria, & A. N., Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (12ª ed.) São Paulo: Ícone.
- Makishima, E. A. C., & Zamproni, E. C. B. (2012). *Transtornos funcionais específicos*. In <http://www.nre.seed.pr.gov.br>. Acesso em 30 de setembro de 2014, em http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/educacao_especial/materiais_apoio/exto_tfejunho2.pdf.
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. II *Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos Comunicação, Bauru. Anais*. Bauru: Sipeq.
- Martineli, T. A. P., & Lopes, S. M. A. (2009). Vasili v. Davidov: a concepção materialista histórica e dialética como método de análise da psicologia contemporânea. *Cadernos da Pedagogia*, 1(5), 201-215.
- Mazzotta, M. (2014). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Melo, H. A., & Ferreira, R. S. (2006). A experiência da gestão político-administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. In B. W., Roth (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mendes, E. G. (1995). *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de doutor, São Paulo.
- Newman, F., & Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky; cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Parecer CNE/CEB nº 17/01 de 3 de julho. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Acesso em 20 de julho de 2014, em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

Prestes, Z R.. (2010 a). Guita Ivovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 1025-1033.

Prestes, Z. R. (2010 b). *Quando não é a mesma coisa: de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. Tese apresentada ao departamento de Educação da Universidade de Brasília para obtenção do grau de doutora, orientada por Elizabeth Tunes, Brasília.

QEDu. (2014). *Censo escolar 2013*. In <http://www.qedu.org.br>. Acesso em 29 de setembro de 2004, em <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>.

Rego, T. C. (2011). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.

Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 3-16.

Sasaki, R. K. (2005). Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, 9(43), 9-10.

Silva, E. (2009). *Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP - Campus de Marília - SP*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista para obtenção do grau de mestre, orientada por Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Marília.

Silva, M. O. E. da, & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, (28), 163-180.

Textos Partilhados. (2008). *Lista completa dos títulos das obras escolhidas de Vigotski*. In <http://pt.scribd.com>. Acesso em 4 de setembro de 2013, em <http://pt.scribd.com/doc/10283264/Lista-completa-dos-titulos-das-obras-escolhidas-de-Vigotski>.

Farlex. (2014). *The freedictionary*. In <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com>. Acesso em 20 de julho de 2014, em <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Nikolai+Pirogov>.

Tunes, E., & Prestes, Zoia. (2009). Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 285-314.

- Universidade Federal do Ceará [UFC]. (2013). *Edital n.º 01/2013/PR-PPG: seleção de candidatos para o curso de especialização em educação especial: formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) de 2013*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky: uma síntese* (6ª ed.) São Paulo: Edições Loyola.
- Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia*, 21(50), 413-421.
- Vigodskaja, G., & Lifanova, T. (1999). Lev Semenovich Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2(37), 23-81.
- Vygotski, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. (1999). *A tragédia de Hamlet príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vygotski, L. (2010). *Psicologia pedagógica* (3ª ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vygotski, L. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicologia da Arte* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2012). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (12ª ed.). São Paulo: Ícone.
- Vygotskii, L. S. (2012). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S., Vygotski, A. R., Luria & A. N., Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (103-117). São Paulo: Ícone.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: fundamentos de defectología: tomo v*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

Textos legislativos consultados

- Decreto n.º 3.298/1999 de 20 de dezembro. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Acesso em 15 de julho de 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

Decreto n.º 5.296/2004 de 2 de dezembro. Regulamenta as Leis n.ºs 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. Acesso em 10 de julho de 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

Decreto nº 5.626/05 de 22 de dezembro. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Acesso em 20 de julho de 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Decreto nº 6.571/08 de 17 de setembro. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Acesso em 11 de julho de 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm.

Decreto nº 7.611/11 de 17 de novembro. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Acesso em 20 de julho de 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. Acesso em 10 de julho de 2014, em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2010). *Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2010). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado – AEE*. Acesso em 10 de julho de 2014, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826.

Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010 de 7 de maio. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Acesso em 11 de julho de 2014, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5294&Itemid=.

Nota Técnica nº 62/11 de 8 de dezembro. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Acesso em 20 de julho de 2014, em http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf.

Portaria n.º 1.793/94 de dezembro. Complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Acesso em 11 de julho de 2014, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>.

Prefeitura Municipal de São Luís. (2014). *Quadro demonstrativo de técnicos – escolas - 2014*. São Luís: Superintendência da Área de Educação Especial.

Projeto de Lei nº 31/2010. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia. Acesso em 30 de setembro de 2014, em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=96399.

Resolução CNE/CEB nº 2/01 de 11 de setembro. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/ SEESP. Acesso em 20 de julho de 2014, em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf.

Resolução nº 4/09 de 2 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação. Brasília: MEC. Acesso em 20 de julho de 2014, em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Índice Remissivo Onomástico

A

Almeida, M. A., 26, 27, 105
Alves, D. O., 42, 43, 44, 46, 49, 80, 91,
105
Amiralian, M. L. T. M., 25, 28, 105
Aranha, M. S. F., 35, 36, 37, 105
Araujo, M. P. O., 35, 36, 37, 105

B

Batista, C. A. M., 44, 45, 105, 107
Belei, R. A., 80, 105
Berenchtein Netto, N., 68, 69, 105
Blanck, G., 57, 58, 105
Borthwick-Duffy, S., 107
Bridi, F. R. S., 32, 44, 105
Buntinx, W. H. E., 27, 29, 30, 48, 79, 100,
107

C

Carvalho, E. N. S., 25, 30, 32, 106
Chahini, T. H. C., 1, 2, 5, 35, 36, 106, II,
III
Chaiklin, S., 100, 106
Coelho, F., 29, 33, 79
Cole, M., 60, 72, 106
Coll, C., 28, 41, 98, 106
Coulter, D. L., 27, 29, 30, 48, 79, 100, 107
Craig, E. M., 27, 29, 30, 48, 79, 100, 107

D

Daniels, H., 71, 106
Dantas, H., 71, 107
Duarte, N., 15, 61, 62, 71, 107

Dutra, C. P., 42, 43, 44, 46, 49, 80, 91, 105

F

Fernandes, A. C., 45, 46, 107
Ferreira, R. S., 49, 50, 96, 108
Figueiredo, R. V., 44, 45, 46, 47, 105, 107
Friedrich, J., 71, 107
Frizanco, M. L. E., 26, 107

G

Gai, D. N., 98, 107
Gimeniz-Paschoal, S. R., 80, 105
Gomes, A. L. L. V., 45, 46, 47, 107
Gotti, M. O., 42, 43, 44, 46, 49, 80, 91,
105
Griboski, C. M., 42, 43, 44, 46, 49, 80, 91,
105

H

Holzman, L., 71, 108
Honora, M., 26, 107

L

La Taille, Y., 71, 107
Leal, D., 68, 69, 105
Lifanova, T., 52, 53, 55, 59, 71, 110
Lopes, E., 26, 70, 71, 97, 107, 108
Luckasson, R., 27, 29, 30, 48, 79, 100, 107
Luria, A. R., 54, 57, 58, 70, 107, 111

M

Maciel, D. M. M. A., 25, 30, 32, 106
Makishima, E. A. C., 92, 107
Mantoan, M. T. E., 44, 45, 107
Manzini, E. J., 81, 108

Marchesi, A., 28, 41, 98, 106

Marquezine, M. C., 26, 107

Martineli, T. A. P., 70, 71, 97, 108

Matsumoto, P. H. V. R., 80, 105

Mazzotta, M., 34, 35, 108

Melo, H. A., 49, 50, 96, 108

Mendes, E. G., 26, 27, 108, 110

Morato, P., 29, 30, 32

N

Nascimento, E. N., 80, 105

Naujorks, M. I., 98, 107

Newman, F., 71, 108

O

Oliveira, M. K., 35, 61, 71, 107, 109, 110

P

Palacios, J., 28, 41, 98, 106

Paulin, J-R., 45, 47, 107

Pessotti, I., 17, 24, 25, 27, 32, 109

Prefeitura Municipal de São Luís, 40, 87, 96, 109

Prestes, Z. R., 15, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 70, 71, 109, 110

Q

QEdu, 39, 40, 109

R

Rapoli, E. A., 44, 105

Reeve, A., 27, 29, 30, 48, 79, 100, 107

Rego, T. C., 18, 60, 71, 109

S

Salustiano, D. A., 45, 46, 107

Santos, S., 29, 30, 32

Sasaki, R. K., 27, 109

Scribner, S., 72, 106

Silva, E., 92, 93, 106, 110

Silva, M. O. E., 29, 33, 79

T

Tunes, E., 52, 57, 109, 110

U

Universidade Federal do Ceará, 6, 9, 19, 44, 45, 47, 110

V

Valsiner, J., 52, 53, 57, 58, 60, 69, 71, 72, 79, 110

Van Der Veer, R., 52, 110

Veltrone, A. A., 26, 110

Vigodskaja, G., 52, 55, 59, 109, 110

Vygotski, L. S., 15, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 109, 110, 111

Vygotskii, L. S., 15, 18, 54, 57, 58, 101, 102, 107, 111

Vygotski, L. S., 15, 71, 75, 107, 111

Z

Zamproni, E. C. B., 92, 107

Apêndices

Apêndice I - Termos de Consentimento Livre Esclarecido para Realização das Entrevistas

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Professoras da SRM

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Pós-Graduação na Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia de Lisboa/PT, intitulada **O Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de São Luís/MA:na perspectiva de Vygotsky**, cujo objetivo geral é investigar como as contribuições de Vygotsky proporcionam a aprendizagem de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizado durante o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

A Pesquisa conta com a orientação da Prof.^a Dr.^a Thelma Chahini, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma. Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semi-estruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail: **priscila.sousa.barbosa@hotmail.com** ou **(98) 88015482**.

Priscila de Sousa Barbosa (Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia).

I Identificação

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Data de realização da entrevista: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: _____

Formação Acadêmica: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição Formadora: _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Superintendente da Área de Educação Especial

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Pós-Graduação na Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia de Lisboa/PT, intitulada **O Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de São Luís/MA: na perspectiva de Vygotsky**, cujo objetivo geral é investigar como as contribuições de Vygotsky proporcionam a aprendizagem de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental realizado durante o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA.

A Pesquisa conta com a orientação da Prof.^a Dr.^a Thelma Chahini, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma. Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semi-estruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail: **priscila.sousa.barbosa@hotmail.com** ou **(98) 88015482**.

Priscila de Sousa Barbosa (Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia).

I Identificação

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Data de realização da entrevista: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: _____

Formação Acadêmica: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição Formadora: _____

Apêndices II - Roteiro de Entrevistas

Roteiro com Perguntas da Entrevista Semi-Estruturada Aplicada com a Superintendente da Área de Educação Especial (SAEE) da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA

- 1) Há quanto tempo atua como superintendente da Sala de Recursos Multifuncional?
- 2) Qual sua formação específica para atuação na área de Educação Especial e, principalmente no Atendimento Educacional Especializado?
- 3) O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?
- 4) Como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?
- 5) Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos?
- 6) Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?
- 7) O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?
- 8) Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o porquê?

Roteiro com Perguntas da Entrevista Semi-Estruturada Aplicada com Professoras da Sala de Recursos Multifuncional da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA

- 1) Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?
- 2) Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?
- 3) O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?
- 4) Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?
- 5) Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?
- 6) Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?
- 7) O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?
- 8) Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o porquê?

Apêndices III - Protocolos das Entrevistas

Protocolo da entrevista com a professora Cereja galega

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Cereja galega - Multifuncional?... Eu entrei na rede em 2003 como professora da classe especial... Aí eu trabalhei uns dois anos em meio aí eu entrei de licença... Quando retornei já foi para a sala de recursos. Então eu acredito que foi desde 2005... 2006 por aí.

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Cereja galega - Eu fiz a graduação em Pedagogia na UFMA, participei de um núcleo de estudo na área de educação especial na época e eu fiz a especialização em AEE pelo mec.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Cereja galega - Tem acesso a legislação no que se refere ao funcionamento. Que o aluno tem que tá matriculado na sala regular e no contraturno vim para o AEE como um complemento a esse ensino que ele tem no regular.

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Cereja galega - Ele é feito da forma que te falei né... O aluno vem no contraturno né como um complemento. Esse aluno tem que tá matriculado se ele não tiver matriculado a gente não atende esse aluno tem que ter um laudo é especificando qual deficiência ele tem porque tu sabes que a gente trabalha... Tem muito aluno na rede que ele tem dificuldade de aprendizagem, mas que ele não tem uma deficiência em si. Então isso é muito é colocado assim às vezes o pai quer matricular o aluno na sala de recursos porque ele acha que o recurso é um reforço que não é... é o professor que quer porque quer matricular o menino na sala de recurso porque ele tem esse déficit de aprendizagem então tem que ter muito, tem que tá muito atento a isso porque às vezes o aluno não tem deficiência... Porque a sala de recursos não pode ficar muito superlotada porque o atendimento é individualizado, por ser um atendimento individualizado, por ser um atendimento individualizado é a gente tem que ter poucos alunos pra poder contemplar esse atendimento entendeu? Se tiver muito

aluno vai acabar equiparando com a sala regular... se tiver muito aluno como é que eu vou dar atenção para aquele aluno com deficiência.

- P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Cereja galega - O aluno quando ele chega na sala de recursos ele é feito um levantamento das deficiências dele. Às vezes esse levantamento pré-elaborado pra gente de relatorias, de outros atendimento que ele já teve né outros espaços que ele é atendido e aí a gente faz todo um levantamento em que áreas em que aspectos a gente trabalhar com aquele aluno. O que ele tem mais dificuldade, o que ele precisa ser trabalhado nas áreas conceitual, prática e cognitiva. Às vezes um aluno que tem deficiência intelectual ele tem déficit em duas áreas dessa, às vezes só em uma, então você tem que fazer o levantamento para saber o quê que você vai trabalhar com esse aluno e por conta disso o planejamento é individualizado. Não tem como fazer um planejamento coletivo. Às vezes o planejamento, você pode olhar o planejamento... Ah, o do aluno Pedro é igual do aluno Carlos é igual assim entre aspas, às vezes a área do Pedro e a área do Carlos em que eles têm dificuldade é a mesma. Mas o direcionamento do trabalho mesmo trabalhando atividades semelhantes mais o direcionamento é diferente entendeu?

- P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Cereja galega - Eu tenho a fundo não eu tenho o que eu vi na faculdade sobre a questão mesmo da aprendizagem né, das zonas de desenvolvimento que ele trabalha muito é o conhecimento que eu tenho. Eu nunca estudei mais aprofundada. Ele fala sobre o conhecimento prévio que a gente chama e que o aluno já traz com ele. Se eu não tiver correta tu me corrige... Que eu lembre né a gente trabalha a partir desse conhecimento prévio pra que ele que é o que ele chama de desenvolvimento proximal que vai levar o aluno para a zona desenvolvimento real que ele realmente conseguiu aprender, mas a gente parte daí de conhecimentos prévios do que tá mais próximo a ele para ele chegar a esse conhecimento real.

P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?

Cereja galega - A gente sempre busca trabalhar a partir do... das... Conhecimentos mais próximos a ele. Porque assim como o aluno com deficiência principalmente intelectual ele tem muita dificuldade de assimilar, de assimilação acomodação também... Então a gente tenta buscar o que é mais próximo a ele. Mas questões mais próximas. Por isso que é feito um levantamento prévio do que ele já sabe do que precisa ser trabalho partindo do que ele, essa é até uma questão de interesse, se você trabalhar uma coisa muito distante do que ele conhece ele perde interesse. Então as vezes a gente traz coisas que são muito próximas para que ele tenha interesse e tente trabalhar em cima disso.

P. Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o por quê?

Cereja galega - Todos os conhecimentos são válidos principalmente quando se fala em educação especial até porque a gente sabe que a educação especial é uma área da educação que ela é muito nova. Se comparada com o processo educacional em si. Então tem muita coisa na educação especial que a gente ainda não tem muito conhecimento entendeu. Então assim agora que tá engatinhando já tá começando... Por mais que você estude você sente necessidade... Quanto mais você estuda, mas você tem necessidade de buscar para poder fazer um trabalho de qualidade com os meninos, com as crianças com deficiência. Quanto mais a gente estuda e as contribuições desses teóricos são muito válidas. Eu acredito que é válido sim os estudos de Vygotsky e que poderia ser mais um elemento de estudo mais aprofundado para gente desenvolver um trabalho mais...

Protocolo da entrevista com a professora *Inulahelenium*

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Inulahelenium- Desde 2003 (12 anos)

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Inulahelenium- A formação continuada da rede e atualmente eu estou fazendo uma Pós-graduação em Psicopedagogia.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Inulahelenium- A lei de 2008 e o decreto que a normatiza o atendimento educacional especializado

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Inulahelenium- O processo de encaminhamento que você fala? Bom eu conheço essa organização desde que o aluno chega na sala de recursos né.. ele faz uma avaliação pela equipe da superintendência dessa avaliação a equipe encaminha para sala de recursos. Na escola ele é matriculado daí o professo organiza horários e dias de atendimento ele começa a frequentar.

P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Inulahelenium- Bom, o planejamento é realizado a partir do momento que eu me defronto com esse aluno. Submeto a algumas atividades onde eu faço uma é... Uma identificação de dificuldades que esse aluno tem daí eu começo a realizar atividades com bases nessa dificuldades identificadas.

P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Inulahelenium- Sim, Vygotsky é um dos estudiosos que são utilizados em que a gente estuda a graduação e na pós-graduação que eu fiz pela UFMA toda essa pesquisa e as bases teóricas de que ele coloca a cerca do desenvolvimento e da aprendizagem e os estudos que ele realizou com pesquisas feitas com pessoas com deficiência intelectual.

P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?

Inulahelenium- A zona de desenvolvimento segundo Vygotsky... Que ele define como duas né... Operacional e a real e a potencial. A real ele define como sendo aquela como habilidades, conhecimentos, competências que o aluno já adquiriu e a potencial a consolidar e a partir daí que Vygotsky vem para uma outra categoria que a do mediador, a mediação, a intervenção.

P. Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o por quê?

Inulahelenium- Bom, eu acho que o trabalho realizado na sala de recursos tem tudo haver com a perspectiva de Vygotsky. Uma coisa que a gente identifica aquilo que o aluno já sabe... Consegue fazer já tem autonomia pra fazer, já compreende então a gente vai trabalhar e desenvolver aquelas habilidades que o aluno não adquiriu. Então é em cima desses... Dessa... Desse conhecimento ainda não adquirido que a gente oferecer... Ofertar essa ajuda para que o aluno desenvolva e dê respostas minimamente satisfatórias né da deficiência intelectual.

Mas alguma contribuição professora?

Inulahelenium- Eu acho que para o momento não... Talvez para uma outra oportunidade a gente possa discutir né... [risos].

Protocolo da entrevista com a professora Iris

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Iris - Exatamente um ano e três meses.

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Iris - Eu concluí agora Educação Especial e Inclusão em Libras. Pós-graduação.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional

Iris - Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Bom, eu conseguir né a partir dessa pós-graduação ter um entendimento maior mais inicialmente foi muito difícil pensei inclusive em desistir da sala de recursos, mais fui buscando, mas meu trabalho é assim fui buscando em todas as minhas leituras para poder fundamentar e como eu trabalho mais com crianças do espectro autística então o meu aprofundamento mais na área deles.

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Iris - Eu acredito que ainda tem muito para desenvolver na secretaria de educação porque assim acredito que a gente não tem recursos materiais, estratégias, um acompanhamento efetivo, mas já é uma boa iniciativa por que pelo fato... Também assim falta o aspecto familiar, os pais não tem muito interesse de trazer os alunos para o atendimento. Eles compreendem que tem que ser todo dia, às vezes é preciso eu pegar a lei e mostrar que o atendimento é de duas ou três vezes por semana. Eles acham que se tratam de um reforço escolar ele não vê como atendimento.

P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Iris - Certo... O planejamento ele acontece quinzenal. Eu tenho um forte apoio da técnica das minhas dificuldades, deixa eu voltar aqui a pergunta. As práticas são direcionadas que

atentam justamente o que se pode desenvolver na criança não voltada para as dificuldades dela, mas voltada o que é possível desenvolver com elas.

P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Iris – Sim, algumas leituras... Eu lembro essa questão do lúdico da socialização que fala que a aprendizagem vai se dá mais pelo, pela convivência social e a ZDP que é a mais comum, que relação eu deixa me recordar... Desenvolvimento real da criança aquilo que é efetivo e precisa da mediação né de alguém de um adulto para que ela possa ampliar o seu potencial. Creio que seja mais ou menos isso.

P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?

Iris - Bom, a Zona de desenvolvimento que a criança, do conhecimento prévio né que ela já tem efetivamente é desenvolvido e avança no sentido de fundamentar o professor de que ele deve trabalhar quais as estratégias metodológicas ele vai poder utilizar e é pra ampliar o potencial dessa criança.

P. Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o por quê?

Iris - Bom, a minha experiência com alunos com deficiência intelectual foi com Thayna Critsina, que tu deves conhecer né? No ano passado e acho que tá no Mario Andreazza até e tu me perguntas como são operacionalizadas? A gente volta para os aspectos de concentração de atenção que são os maiores dificuldades... As atividades operacionalizadas efetivamente... Deixa eu me recordar aqui posso falar as ações? Com jogos de memória, linguagem, também coloca ela com outra criança porque ela tinha essa dificuldade de comunicação da linguagem para que ela pudesse também interagir com alguém da mesma idade, atividades também de imaginação. Muito fantoche e deixa eu ver ,mais o que que fazíamos... Jogos de encaixe. O que mais de atividades... Poderia até pegar o material dela... Deixa ver o que eu posso complementar... Mas sempre de forma estimulada... É estimular que ela chegasse às conclusões dela com a utilização daqueles materiais. Daquele

brinquedo... Para que ela pudesse se expressar de forma melhor que ela tinha uma certa resistência... Deixa eu ver mais aqui... Em relação a Vygotsky?... Eu não sei se eu estou trocando Vygotsky com Piaget... O que eu mais podia acrescentar... [pausa] voltando para a intervenção... a mediação ela acontecia no sentido de como eu te esclareço isso? [pausa] como assim [uma atividade?] eu acho que mais no sentido de indagações de tentar mostrar várias opções... No sentido de mostrar as hipóteses ali para que ela pudesse identificar a partir dado que ela já tinha de compreensão de conteúdos ou não mais que ela pudesse desenvolver mais basicamente as atividades eram nesse sentido mesmo de jogos até porque ela não concentrava muito em leituras, eu tentava leituras mais curtas né na contação de histórias... Para prender a atenção tinha que fazer mesmo “Nossa o quê que vai acontecer agora!”, tinha que ficar o tempo todo voltando pra concentração... Então a mediação é mais nesse sentido mesmo.

Protocolo da entrevista com a professora *LarixCajanderi*

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Larix Cajanderi - É vai fazer três anos em março de 2015.

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Larix Cajanderi - O... A psicopedagogia e o curso do AEE não concluído ainda cursando.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Larix Cajanderi - Que é garantido né, a política de educação garante este atendimento no contraturno, não é obrigatório, mas é oferecido para que o aluno no contraturno frequente a sala de recursos e possa se desenvolver melhor.

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Larix Cajanderi -Ela... o atendimento é realizado de 3 à 4 vezes por semana pelo menos na minha sala.. com pode ser feito individual ou em grupo eu faço atendimento no dia individual nos outros dias em grupo por conta do quantitativo não tem mais como fazer ele... nem todos tem mais esse individual infelizmente aí a gente trabalha com.. com... a dificuldades especificas trabalha com a questão da socialização em grupo com a atenção concentração.

P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Larix Cajanderi -Primeiro a gente faz o levantamento das necessidades do aluno, partindo dessas necessidades a gente realiza o planejamento e dentro do planejamento às áreas que esse aluno tá necessitando... no caso aqui o Carlos ele precisa da questão da linguística, precisa da questão da atenção, memorização que ele perde com facilidade, então no planejamento dele eu já sei essas necessidades, eu já direciono a atividades voltadas em que trabalhe essas área em que ele tenha dificuldade.

P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Larix Cajanderi -Tenho mais não aprofundado, entendeu? a gente até pouco conversava no próprio curso de AEE não é abordado Vygotsky e ele é um dos que levanta a bandeira, é um dos que primeiro levantou a bandeira que o aluno é capaz de aprender mesmo tendo uma deficiência intelectual né. Então mais muito pouco então a gente trabalha na, trabalha com Vygotsky mais o que a gente aprendeu lá na graduação a questão da zona de desenvolvimento proximal, o aluno já tá no ponto de aprender e só precisa daquele empurrãozinho.

P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?

Larix Cajanderi - [risos] zona de desenvolvimento é aquilo que o aluno é capaz de fazer ele ainda tá quase pra fazer e ele precisa de alguém para ajudá-lo na... é o empurrãozinho que a gente chama. O aluno é capaz de fazer, ele só precisa ser direcionado pra que ele faça. Não sei deu pra...

P. Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o por quê?

Larix Cajanderi -Sim! Como se dá... Como são operacionalizadas... O aluno que a gente não trabalha só a questão que ele ainda não sabe, a gente trabalha com aquilo que ele, partindo do que ele sabe como eu posso te dizer... A gente estimula pra trabalhar a autoestima desse aluno e ai vai trabalhar aquilo que ele ainda não sabe a partir do levantamento das necessidades então é eu sei que o Carlos aqui não sabe escrever o nome dele... O quê que eu fiz... Eu coloquei ele cobriu e agora ele tá buscando aqui no alfabeto reconhecer as letras.. As letras do nome dele. Ele já consegue! Então em uma segunda etapa ou terceira ele já vai conseguir escrever o nome dele eu acho que ele tem a capacidade, ele precisa ser estimulado pra isso e depois que ele é estimulado, ele já tem a maturidade pra aprender isso, então ele tá precisando de alguém que faça a mediação, então acho que isso cabe aqui com que Vygotsky tá propondo.

Protocolo da entrevista com a professora *Lilium*

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Lilium - No município iniciei este ano e no estado eu fiquei como professora substituta de uma outra professora, acho que foi uns seis meses.

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Lilium - Letras a graduação e, Pós em Educação Especial e eu tenho outros cursos de capacitação.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Lilium - Essa pergunta eu não gostei não. Eu tenho algumas coisas assim, mais a fundo não sei não.

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Lilium - É... a partir do momento que a professora do ensino regular identifica uma dificuldade do aluno, aí tem todo apoio da SEMED, da área de educação especial, tem as avaliações até que chega a mim.

P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Lilium - De acordo com a dificuldade de cada aluno. Eu procuro fazer a avaliação e vê o que meu aluno tá precisando mais desenvolver.

P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Lilium - Não... com certeza

P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?

Lilium - Eu lembro desse termo mas não me lembro o conceito não.

P. Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o porquê?

Lilium - Eu acredito que tem, mas não o professor sabendo que ele tá trabalhando teoricamente com Vygotsky né. Trabalha assim meio que aleatoriamente sem saber que tá trabalhando o método do teórico.

Protocolo da entrevista com a professora *Miosótis*

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Miosótis - Há 09 anos.

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Miosótis - Especialização em Educação especial em 2006-2007.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Miosótis - Quanto à legislação ela coloca que é preferível que o aluno venha no contraturno que de preferência a escola tem ser mais próxima da casa dele e a gente vê em outras instituições, em outros âmbitos da federação que a criança passa de forma integral né esse período. É na mesma escola, só que ele fica é o contraturno da escola, agora eu vejo assim por exemplo para nós na nossa realidade ainda precisa de muitos passos para que a gente possa melhorar essa realidade. A gente atende aluno do Vinhais e tá no São Francisco. Ele vem do Vinhais uma e meia da tarde para ter um atendimento de 2 horas e meia de 3 horas então ainda é complicado.

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Miosótis - Ele é um atendimento que está dividido pelos núcleos, pelas escolas centralizadas onde elas se encontram, ainda é pouco o número de salas de recursos para cada núcleo que é distribuído em São Luís, eu vejo que a organização ainda não é boa, não é suficiente pra que possa atender, eu acho que até o termo multifuncional ainda não contempla as salas de recursos de São Luís. Porque não adianta ter o equipamento se ele não funciona não é? Não adianta ter o equipamento se não tem nenhuma estrutura que favoreça ter o equipamento, essa não favorece. A gente tem uma acústica péssima como é que eu vou pra trazer pra eles alguma coisa para ouvir nesse dvd ou alguma coisa que você vai utilizar, temos uma realidade que é então, que para mim não é multifuncional. Eu vejo que a organização... mas assim a gente valoriza o que já está iniciado não é? Parece que na Semed são mais de 15 anos já investida na educação especial e vejo que são passos que a gente precisa considerar. É uma das..das redes que tem muitos anos de acordo com a

administração, de acordo com a gestão que tava, ela já foi um suporte assim de modelo, de como estava quando iniciamos, aí depois vai para imperatriz que outro que tenta fazer, são os dois polos mais... né... que tem essa característica com a educação especial mas eu vejo que a gente precisa melhorar muito, ,muito esses espaços ainda e garantir o que já tá, até mesmo pela via da comunicação que a gente discute, esse discurso nosso ele precisa ser concreto, não é? ele precisa ser é.. na sua completude tem que ser firmado, usar a mesma linguagem, o mesmo nível de compreensão que a gente ainda tem as dificuldades também, as pessoas compreendem de uma forma, outras compreendem de outra, isso dentro da própria sala de recurso a gente vê que a gente não tem ainda um discurso único que acho que talvez devido a questão da interpretação, da compreensão do que é a sala de recurso, mas eu vejo que a gente nesses últimos anos, os nove anos que eu tenho eu digo que dos 3 aos 6 anos a gente já melhorou um pouco mais com a questão, que a gente já tá mais nisso pra mostrar o nosso trabalho, quantas vezes a gente já foi chamada. Eu vejo assim pelo passo da formação continuada eu acho que é uma investida muito grande nós nos devíamos nos considerar privilegiados embora a gente escute: “vai falar disso de novo?” pois é de novo, é renovar é o mesmo assunto, mas aquilo vai... quantas coisas eu agora compreendo de fato, porque eu acho que tudo é amadurecimento do conhecimento mesmo. Quantas coisas veio de de deficiência intelectual que só agora eu acomodei esse conhecimento em mim e tenho transformado para que a minha criança possa se desenvolver mas todo... quantos anos já não foi discutido deficiência intelectual e cada vez mais com um discurso que vem nos ajudar na nossa prática. Eu acho muito valido essa formação.

P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Miosótis - A gente tem a.. uma experiência muito anterior talvez nessa coisa de querer o avanço não sei... a gente agrupava pelo mesmo nível até mesmo por idade porque eu achava, eu acredito que as crianças precisam estar no mesmo nível, até mesmo pela questão da identidade dela, então eu jamais vou botar uma adolescente com uma criança de 6 anos porque aí a dificuldade de lidar com um adolescente, não é porque ele é deficiente que a gente vai susbtimar aquilo que ele tem como habilidade não é? Então eu procuro, eu procuro agrupar o máximo são os de 6 anos então vamos tentar fazer o grupo dos 6 anos

porque tem uma idade ali não é? Embora que um de 12 às vezes tem uma idade mental que seja também de 6 mas a gente tem que melhorar esse nível dessas habilidades que ele apresenta. Não é? Então dividi-los em grupo, distribuir por horários, porque não é interessante ficar com a criança a tarde inteira ou a manhã inteira com ele se a gente ver que ele tá desgasto, às vezes até você mesmo quanto professor está desgasto. Então é melhor a investida nesses horários, nas duas horas, 3 horas que ele vai ficar viabilizar a flexibilidade do seu planejamento, está sempre de olho no seu planejamento, estabelecer a meta que você quer para o aluno. Dentro de uma habilidade que você quer desenvolver ou estabelecer a meta que você quer para ele. Então na habilidade que você quer desenvolver estabelecer a meta de quanto tempo eu vou trabalhar esses objetivos. Dessas metas com eles e a partir daí é registrar o que foi de avanço, o que não foi de avanço, e melhorar a sua prática. Acho que o aluno vai lhe dizer aonde é que eu tenho que melhorar. Ele que vai me dar todos os sinais, eu possa estar usando da estimulação com ele, mas é ele que me diz o que eu posso fazer, isso não foi bom, ah o jogo de xadrez é bom pra ele mas até que ponto? Ele tem paciência então de ficar nessa intervenção e ter a atenção né? Principalmente ter a atenção aquilo que ele vem que vai sinalizar não é? Para melhorar a prática. Eu acho que é isso.

P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Miosóti - Eu acho que a minha leitura ainda é muito superficial também sobre o Vygotsky, eu lembro uma vez que nós tivemos uma professora que veio de Brasília... eu tenho uma apostila muito grande dela e eu acho que aquela apostila é muito bacana é... muito acessível. A linguagem dela é acessível. Vygotsky não é um cara fácil de ser entendido, não é. Precisamos ter a obra dele em si, mas precisamos ter os comentários de quem o estuda, né pra que a gente possa melhorar também a nossa prática né. De ter essa margem destas questões das funções psicológicas, das funções biológicas que ele coloca, da gente entender mesmo... dessa zona de desenvolvimento proximal que ele coloca, o quê que é real, quê que é ideal, mas pelo menos com as crianças a gente tentar ter o que é proximal, não é porque eu vejo assim que antes eu me angustiava muito se eu coloca a atividade e no dia seguinte, parece assim que no outro dia a criança vinha toda nua, eu de fato me angustiava, nossa como é que... mas é contínuo. Depois eu deixei de me angustiar, porque eu disse não, se a gente tem que insistir, é uma... foi essa atividade hoje, vamos

melhorar essa atividade. Ele já me deu um sinal que ele conseguiu fazer mesmo, é essa mas ele esqueceu. Então algum ponto nela não tá bacana. Então de ter esta estimulação para que a gente possa o que ele me traz de cotidiano, pra que do que eu coloque pra ele e que ele possa relacionar para a vida dele. Então acho que nessa regra do Vygotsky eu acho que a gente precisa sim estudar de fato, porque se é ele que conduz todo esse processo do deficiente intelectual, porque teóricos a gente vê nas outras áreas áreas que eu digo assim tem mais consistência talvez vamos dizer assim, que são mais diretos, né prum deficiente auditivo, prum deficiente visual, tem uma direção, você faz tal coisa, mas pro deficiente intelectual não, você precisa tá todo tempo estudando, analisando o que é possível fazer. Então Vygotsky de dá essa possibilidade, é aquilo que ele tá numa zona de desenvolvimento real? Ele precisa do realismo né quando a gente tá na escrita. Vamos supor eu vejo a criança lá da educação infantil sem nenhuma deficiência, mas ele tem um grafismo que aquilo ali tem um significado pra ele né. Que eu não sei se a Emílio Ferreira ela tem muito mais de Piaget do que propriamente Vygotsky. Mas ela tem algumas coisas que coloca né. Então o desenho também da criança com deficiência intelectual ele precisa ser analisado, porquê ele te diz muita coisa de como tu faz esse traçado, que marca tu tens nesse traçado não é? Até porque eu... eu nunca vi assim, talvez é uma coisa que a gente precisa ter é a questão da arte. Como eles gostam de arte, não é? Então eu acho que aproxima, acho que ele tá naquilo que teoricamente o Vygostky coloca pra eles e aproximar do que é concreto pra ele.

- P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky? Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o porquê?

Miosótis - Se tem essa perspectiva de mediação, eu tenho que estar atenta ao que o aluno vai me sinalizar, não é, para que eu possa melhorar exatamente, para que eu possa é... identificar que, que fato cognitivo ele me apresenta não é, se a dificuldade dele maior é a questão cognitiva ele pode ter outras características mas o foco da deficiência intelectual é o cognitivo aonde ele tem mais defasagem, então é de sempre melhorar essa atenção, eu preciso registrar, hoje fulaninho conseguiu escrever a letra a ele conseguiu recortar ele conseguiu destacar algo da sua expressão, tanto tátil da sua expressão visual, então eu acho

que nosso trabalho é bem complicado, mas a gente tem que se a gente tem essa atenção, acho que ele vai se dissolvendo, nas suas facilidades e nas suas características enquanto professor da sala de recursos o meu foco é : estimular esse cognitivo, eu tenho que ter atenção a tudo que ele vai me sinalizar, seja o mínimo de uma atividade, ela pode ser mínima, mas ela tem que ser pensada, ela tem que ser objetivada pra ele né, ele vai fazer... ele vai fazer a atividade de coordenação motora, como é que eu observo esses movimentos que ele faz com a coordenação motora. Ele é mais destro ele é ambidestro? Ele tem dificuldade pra..pra fazer? O quê que ele visualiza? O que ele acha dessa... Até que eu perguntar: o que você acha dessa atividade? Porque isso é intervenção né. O que eu sei o que eu posso e o que eu considero. Por que se a gente faz com as crianças que não tem deficiência nenhuma eles também podem se submeter ao mesmo esquema de questionamento quanto a atividade. A gente precisa questionar a atividade junto com ele..você gostou hoje de fazer a atividade? Do quê que você gostou? O quê que teve de mais atraente nessa atividade? Oh vejo com a experiência que a gente tem que ter....eu vejo... tem o Wellington, ele é de Kalyane, mas ele de vez em quando ele tá com a professora de inglês mesmo que ela não tá na sala de recursos ela sabe estimular ela lá na aula uma atividade diferenciada para ele, então o aluno ele se vê como algo importante nesse processo também né, ele não tá sendo esquecido, alguém tá olhando, então aqui na sala de recursos mais do que nunca nós estamos olhando, quer dizer ele tá tendo essa atenção necessária né devida pela sua dificuldade né pela... então eu acho que a gente tem que fazer com que ele participe também, você gostou? Você quer ainda continuar com esse tipo de atividade? Você gosta desse jogo? Porque que você não gosta? O quê que a gente pode fazer para melhorar? Quer, quer uma atividade no computador? Eles adoram o computador! Mas de que forma eu possa usar isso para que ele melhore esse cognitivo né? Então é sempre um questionamento que eu tenho e aí? E aí eu acho que... Eu me pergunto muito: - Meu Deus eu acho que eu não tô fazendo nada [risos] né? Porque a gente se vê um vazio assim de... Às vezes dá um vazio de estratégia... Me dá um vazio de como fazer pra que aquele aluno... Às vezes a gente não consegue Priscila... Muitas vezes tu traça alguma coisa e tu Vê na hora que aquilo que tu traçou não tá legal ele não vai te responder, então é o momento ele vai participar, o ideal era que... o que mesmo que você quer fazer? O que você imaginou para fazer hoje, fazer hoje a tarde, você saiu da sua casa, você deixou.. O quê que você quer fazer hoje aqui com a gente? Você quer brincar? Mas porque você quer brincar? Não é? Porque eu acho que isso é um processo de estimulação é... O aluno... É e

eu sou... Eu tenho que mediar isso... Como é... Qual é a intervenção? O momento que eu tenho que intervir né. Acho que Vygotsky ele coloca isso também... O professor não vai declarar tudo, o professor é mediador, então é eu que tomo a intervenção, mas ele que responde aquilo que eu tô intervindo. Certo... Eu acho...

Protocolo da entrevista com a professora Roseira silvestre

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Roseira silvestre - 4 anos.

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Roseira silvestre - Eu tenho pós-graduação em psicopedagogia e a experiência maior foi a experiência prática mesmo que eu fui desenvolvendo na sala de recursos, no dia a dia, nas formações que tem pela rede né da SEMED, da educação especial e com cursos que a gente vai paralelamente vai... vão surgindo e a gente vai buscando.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Roseira silvestre - O que eu conheço? Eu conheço bastante, porque quando eu saí da graduação foi na área de educação especial de surdos. Porém, eu tive que buscar toda a legislação, todo o histórico da educação especial do Brasil como de forma mundial a convenção de Salamanca a partir disso eu tenho esse conhecimento de legislação e às vezes eu trabalho ministrando disciplinas em algumas faculdades de educação especial e isso faz com que a gente tenha sempre que aprofundar e sempre que se atualizar em relação a essa legislação que vem mudando atualmente.

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Roseira silvestre - Eu posso falar por minha sala de recursos né... Muito pouco pelas outras assim o atendimento ainda precisa ser melhorado visto que tem muitos alunos nas escolas regulares que não estão tendo conhecimento e tem pouco acesso a vir para a sala de recursos. Pra mim esse é maior empecilho. Quando vem pra sala de recursos... Na minha sala é feito um bom resultado. Eu tenho aluno que chega aqui que não sabe nem ler e aí...Aí consigo fazer um bom trabalho com jogos com atividades aí a gente vai vendo a mudança de um aluno Carlos que não sabia nem escrever o nome Carlos Alberto e hoje, ele consegue escrever o nome todo e a mãe já pode tirar a identidade dele pra ele não ficar lá como analfabeto e até uma vitória e as mães me agradecem as professoras da escola regular daqui que trabalham veem o meu trabalho e tanto que já e pedem ajuda em certos

momentos etc... Mas, assim ainda o maior empecilho é esse: a maioria dos alunos que tem deficiência a gente sabe que são muitos não tem acesso a médicos a laudo a ter estrutura de médico neurologista fono psicólogo para ter um laudo para que seja encaminhado pra essas salas de recursos.

P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Roseira silvestre - A prática ela é cotidiana, por que? Porque cada dia eles me trazem uma novidade... eu tenho aluno que eu consigo fazer com que desenvolva e se faltar dois dias na outra semana eu já tenho que fazer tudo de novo e então assim: o planejamento ele é.. eu faço assim quinzenal mais as vezes eu necessito mudar se existir uma quebra. E eu tenho aluno que me surpreende que as vezes vem, traz... é.. numa semana tá de uma forma na outra semana ele já melhorou tanto que eu procuro dificultar mais pra ele avançar mais, então assim é cotidiana, é dia após dia a gente tem que as poucos planejando, buscando novas ideias quem trabalha em sala de recursos tem que ser muito criativo, porque a gente cria, a gente inventa, a gente busca e de uma forma ou de outra aqui também na minha sala de recursos eu gosto de planejar não só a minha sala. Mas toda escla, se tem uma festa do dia das crianças eles participam também se tem festa do dias dos pais, se tem uma lembrancinha para ser confeccionada do dia das mães do dia da arvore, uma atividade, eu também busco que eles participem, da forma que eles conseguem claro. Mas que eles interajam com os outros da escola também, ok.

P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Roseira silvestre - Não. O conhecimento que eu tenho de Vygotsky é um conhecimento mais de educação infantil naquela questão de você ter as fases de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento da criança de onde ela não consegue até onde ela pode conseguir alcançar... mas eu nunca fiz essa relação e não tenho conhecimento em relação a esta questão com a deficiência. O Vygotsky e a deficiência.

P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?

Roseira silvestre - Então a zona de desenvolvimento é o... é o... meio, aquilo que o aluno de onde ele partiu até onde ele deve chegar é o meio, que meio, o que a gente deve fazer nesse meio de desenvolvimento nesse percurso o que deve ser trabalhado. O que a gente deve trabalhar, mediar o aluno nesse intervalo de tempo pra que ele consiga aprender alguma coisa, pra que ele consiga chegar a um resultado.

P. Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o porquê?

Roseira silvestre - É agora nesse momento que eu parei pra analisar que tem muito haver né, essa mediação que eu faço nessa perspectiva do que ele sabe dos que eles trazem, dos conhecimentos até onde eu desejo chegar até onde eles conseguem chegar e alcançar porque a gente sabe que o aluno especial é diferente do aluno de sala regular. Então eu percebo que esta mediação é muito importante tem que operacionalizar ela de forma bem dinâmica com materiais diferenciados e trabalhar também um pouco que é muito difícil pra gente da sala de recursos mais as vezes eu consigo, mando bilhetinho mando recado mas trabalhar um pouco com o professor da sala regular porque a gente tem pouco contato e as vezes é um mundo completamente diferente do que eles estão trabalhando lá do que eles tratam o aluno e como eles tratam aqui. Então para eu fazer essa mediação pra eu conseguir um resultado positivo com meus alunos eu tenho que fazer várias outras tentativas e eu to vendo realmente a importância dessa zona. Desse momento dessa zona de desenvolvimento como Vygotsky tá falando.

Protocolo da entrevista com a professora *Silene stenophylla*

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Silene stenophylla- Faz um ano né que eu entrei na sala de recursos.

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Silene stenophylla- Eu trabalhei na parte de... Fiz curso de libras né... Só. Tenho em Supervisão Escolar. Não, na área de educação especial não, na área de educação especial não. Tô querendo fazer agora.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Silene stenophylla - [risos] o atendimento é individual né isso, por aluno é... dois dias na semana, três dias ou dois? três dias né que que a gente tem que atender? Dois dias na semana... eu posso até errar aqui que tu vai copiar né?... Dois dias na semana... e que é... no na rede pública é obrigatória né a educação especial oferecida né só..

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Silene stenophylla - Acho que... para nível de público eu acho que tá um atendimento até bom, são interessados a gente é... vê que as pessoas que assumem a parte especial se interessam no desenvolvimento, o desenvolvimento tá sendo desenvolvido, o atendimento tá sendo legal pras escolas tão oferecendo, tão correndo atrás né...eu acho que é bom, pro começo pra ser de rede pública eu acho que tá bom... Porque na verdade esse trabalho é ...a escola particular não... não nos oferece que deveria ser até gratuito pra ser oferecido de ter professores especializados dentro da própria escola pra ser trabalho né e não tem. Como já se trata de lei, Como se trata de lei né Priscila acho que seria necessário que a escola particular também se regulamentasse e aceitasse alunos né com deficiência intelectual.

P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Silene stenophylla - Ele passa, ele passa primeiro pela avaliação né, ele passa por uma avaliação de psicólogo, assistente social, depois ele vem até a escola faz a matrícula, primeiro faz a a entrevista, os pais fazem a entrevista lá pra ver qual é a situação do aluno , como ele se encontra, ele traz o laudo médico para ver...

P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Silene stenophylla - Como disse eu trabalho pelo... por hora, eu trabalho duas vezes na semana com um aluno uma hora e meia com aluno e, é eu faço planejamento de acordo com a necessidade do aluno certo, como eue trabalho com casos diferentes é aqui.. na minha sala de aula eu tenho alunos de 12 anos tá com a idade mais, então eu vou trabalhar a parte mais afetada dele que é o intelectual é.. é..letras, crianças que ainda tão menores eu vou trabalhar as as como é as coordenação, como é que o aluno tá de coordenação com as cores, então é variado, dependendo a necessidade. 5 alunos com deficiência intelectual.

P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?

Silene stenophylla - Eu... No momento eu não cheguei a ler nada sobre isso, mas posso ler e trazer de volta pra ti, saber alguma coisa

Da perspectiva de Vygotsky? Não, eu posso ver pra ti isso aqui pra ti Priscila. Vejo e passo pra ti novamente aí tu bota.

P. Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o por quê?

Silene stenophylla- Ao retornar a entrevista, porque eu acho que deve ser interessante porque a linha de Vygotsky no normal, no regular já é interessante imagina quando ele atuando na área de educação especial. Entendeu é porque eu não li nada, mas eu vou ler e trazer alguma coisa pra ti e te trazer alguma coisa. Hoje mesmo já vou pesquisar tarefa de casa, pra te falar a respeito... só quero anotar essas perguntas aqui... deixa comigo então...

Protocolo da entrevista com a professora Tília em flor

P. Há quanto tempo atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional?

Tília em flor - É... Eu estou atuando praticamente a um mês nas salas de recursos multifuncionais, porém eu já tenho experiência no que se refere a questão do... Desse olhar mais voltado para a educação inclusiva.. Então a ideia de trabalhar inclusão em sala de recurso é trabalhar essa questão de forma a fazer com que essas crianças esteja realmente inseridas no... Na escola... Na sala de aula comum tá.

P. Qual sua formação específica para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado?

Tília em flor - Quanto à formação específica para desenvolver o aee... eu sou formada em desenho industrial e na minha formação enquanto designer sempre trabalhei com a questão de adaptações é... Eu tive... No curso de desenho industrial é que eu conheci a educação... É até paradoxal... Assim as pessoas não conseguem entender muito, mas foi na edu... No curso de designer que eu tive os meus primeiro contatos com a educação na questão da construção de materiais adaptados, na construção de adaptações para crianças com deficiência e... Partindo dessa formação eu... Eu pude buscar uma especialização na área de educação especial dentro dessa perspectiva inclusiva.

P. O que você conhece a respeito da Legislação que contempla o Atendimento Educacional Especializado de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Tília em flor - Ah eu não tô lembrada no momento... Vamos pular... Eu não to lembrada mesmo! Sobre a questão da legislação, eu só sei dizer que é... Isso daí... A gente pula...

P. Em sua opinião, como o Atendimento Educacional Especializado tem sido realizado na Rede Municipal de São Luís/MA? Como se dá essa organização atualmente?

Tília em flor - Ah sim... não o publico alvo do AEE são crianças com dificuldades de... Deficiência intelectual, deficiências é... No caso, sensoriais deficiência visual e auditiva, é ah e crianças com é o TEA. Ok!

P. Como são direcionadas as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recurso Multifuncionais na Rede Municipal de São Luís/MA em que você atua? Como se dá o planejamento das atividades para esses alunos atendidos por você?

Tília em flor - Olha eu... Tá... Assim eu tô muito pouco tempo nesse atendimento aqui no município pra dar uma opinião bem precisa de como estar sendo trabalhada. Porém o que eu observo que existe muito uma separação do professor do AEE do contexto escolar então e isso dificulta todo o processo de aprendizagem do aluno porque eles trabalham de forma isolada e não verdade não tem como ter um trabalho positivo trabalhando de forma isolada. Então eu acredito que se houvesse é... Esse link entre o professor do AEE com o professor de sala regular acredito que o resultado seria muito mais é proveitoso dentro daquele contexto com o aluno, pelo que eu já observei nesse pouco tempo existe esse distanciamento, é como se o.. A sala do AEE fosse um anexo dentro da escola, e na verdade não é, faz parte integrante daquele contexto educacional tá...

P. Você tem conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental?

Tília em flor - Tá... Primeiramente quando eu cheguei na sala de recursos eu quis... Eu quis conhecer o aluno vê o quê que ele sabe, vê não só o que ele não porque a gente chega assim com vários pontos dizendo que aquele aluno não conhece não sabe, não entende... Tá eu.. Eu não quis conhecer o que ele não sabe e sim conhecer o quê que ele tem... O quê que aquele aluno vem com ele... Qual a aprendizagem que ele já trouxe de casa porque sempre tem algo que a gente possa trabalhar... Então esse meu planejamento das atividades ele é baseado em cima do que o aluno conhece do que o aluno sabe e aí a gente... Por exemplo, no caso de alunos que eles tem a questão da atenção da falta de atenção concentração e trabalhar primeiramente porque para aprender se não tiver atenção concentração e memória não aprende então não adianta eu fazer com que aquele aluno aprenda algo se ele não tá atento, se ele não tá concentrado e se ele não foi estimulado a memória, então primeiramente eu tenho que trabalhar esses três elementos para eu depois vir a fazer toda a questão do aprendizado é basicamente dentro desse olhar que eu venho trabalhando.

P. O que você compreende por Zona de Desenvolvimento segundo a perspectiva de Vygotsky?

Tília em flor - Olha eu já li alguma coisa sobre essas questões até a questão da zona proximal alguma coisa assim, então Vygotsky pelo que eu já li ele trabalha muito a questão do meio que aquele aluno está... Vive então e que o aluno aprende com o outro em conjunto com os demais né e essa questão da deficiência intelectual eu acredito que ele... Ele coloca da seguinte forma né que.. Não sei se eu vou me expressar como tu... [risos] então Priscila na verdade assim de Vygotsky ele foi um dos estudiosos teóricos que mais contribuiu com a questão da deficiência assim nesse... Tendo esse olhar né o que eu me recordo no momento é justamente dessa questão do... Do... Meio que tem grande influencia da aprendizagem da criança do aluno e que isso vem contribuir... É aquela questão que... Fecha [uma aluna abre a porta] é aquela questão que as vezes você tá fazendo todo um trabalho com aquele aluno e de repente aquele aluno tem aquele start ele desperta eu acredito que Vygotsky contribuiu nesse sentido, quer dizer você tá trabalhando e de uma hora pra outra aquele aluno, eu vou falando as letras as letras... Aquele aluno aparentemente ele não tá... Ele tá completamente desligado, mas chega um dia que ele fala, ele... Consegue expressar e conseguir produzir, mas porque isso, porque aquilo que foi trabalhado de alguma forma foi captado por ele então eu acho que o professor ele tem que perceber que aquele aluno que todas as atividades... Que estão acontecendo não estão sendo em vão, que com certeza em alguma parte ficando aquele registros e dentro dessa pergunta eu não sei se tá... tá... Dentro do que tu vem estudando que tu que é a profissional que tá mais dentro dessa área, mas assim é justamente isso, fazer as atividades e que aquele aluno ele vai despertando chega aquele dia que aquele aluno ele não lia nada e de repente ele tá lendo, será que foi algum mistério? Não, é porque tá tendo esses registro é porque tão ficando no aluno.

P. Durante o Atendimento Educacional Especializado são operacionalizadas as contribuições de Vygotsky em relação às Zonas do Desenvolvimento como elemento de interação para alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental? Caso afirmativo, de que maneira? Caso negativo, qual o por quê?

Tília em flor - Não eu acho que com certeza tem várias contribuições... É justamente isso que acabei de falar pra ti... É esses estímulos eles vão estar é centralizado nessas zonas, nesse desenvolvimento da criança de forma que quando você perceber esse aluno tá de

dando esse feedback, ele tá passando tudo aquilo que você vem trabalhando a tempo, o professor no caso de alunos com deficiência intelectual eles tem que não se preocupar com a questão tempo, porque se o professor tiver muito aquele caráter imediatista de resultados aquela questão de querer ter pressa para que aquele aluno aprenda, com certeza vai prejudicar todo o trabalho. Porque assim nesse contexto eu acho que o professor tem que observar essas etapas, etapas do desenvolvimento, etapas de aprendizagem do aluno e é como te falei, vai chegar um momento que aquele aluno vai te surpreender porque? Porque aqueles registros estão sendo já enraizados naquele alunovocê vai trabalhando, trabalhando, de repente ele vai... ele te mostra um resultado que naquele momento você tá trabalhando por exemplo as letras e... e ensinando cores ele não pegou naquele momento, mas de repente você faz um letra colorida ele fala “vermelho” porque aquele registro ficou já instalado na mente dele tá... Eu acho que... Eu não sei se eu te ajudei tá... [risos]

Anexo

Anexo I - Autorização para Realização da Pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SAEE)

AUTORIZAÇÃO

Eu, Dalvina Amorim Ayres abaixo assinado, responsável pela Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, autorizo a realização do estudo O Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA: na perspectiva de Vygotsky, a ser conduzido pela pesquisadora Priscila de Sousa Barbosa, CI: 015966772000-9 e CPF: 017.850.803-93, estudante do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa/PT. Este estudo tem como local de pesquisa a Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, bem como as Salas de Recursos Multifuncionais pertencentes ao Núcleo Centro Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Luís/MA, 09 de Junho de 2014.

Dalvina Amorim Ayres
Sup. da Área de Ed.
Especial SAEE

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Priscila de Sousa Barbosa

Priscila de Sousa Barbosa

Pesquisadora