



O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) COMO ESTRATÉGIA PARA FAVORECER A ELABORAÇÃO CONCEITUAL EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CASO DE JÚLIO

INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLANNING (IEP) AS A STRATEGY TO FAVOR CONCEPTUAL ELABORATION IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: THE CASE OF JULIO

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018101>

Tamara França de Almeida Magalhães

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

tamafranc@yahoo.com.br

Roberta Pires Corrêa

Universidade Federal Fluminense

robertacorrea.inclusao@gmail.com

Érica Costa Vliese Zichtl Campos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ericavliese@hotmail.com

RESUMO

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, assegurou a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial nos sistemas regulares de ensino. Arelados a ela, outros dispositivos que regulamentam e orientam esta perspectiva foram instituídos, sobretudo aqueles que tratam do processo de escolarização destes estudantes. Ainda assim, a maioria dos currículos escolares apresentam uma estrutura rígida com pouco planejamento que atenda às especificidades dos alunos com deficiência intelectual (DI). Mediante a isso, este estudo investiga o processo de elaboração conceitual destes estudantes tendo como referência o planejamento educacional individualizado (PEI). Tendo como lócus de pesquisa uma escola pública do município de Belford Roxo no estado do Rio de Janeiro, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso que evidenciou algumas fragilidades de como vem sendo realizada a inclusão escolar dos estudantes com DI, assim como a importância do PEI neste processo. Concluímos a partir de nossas análises que a transformação nas formas de ensino e nas relações entre o atendimento educacional especializado e a classe comum é urgente e necessária, pois são elas que favorecerão a elaboração conceitual a partir do pertencimento desses sujeitos em seus processos de escolarização.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual. Planejamento Educacional Individualizado. Elaboração Conceitual.

ABSTRACT

The implementation of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, in 2008, ensured the school inclusion of the target public students of Special Education in the regular education systems. Linked to it, other devices that regulate and guide this perspective were instituted, especially those that deal with the schooling process of these students. Still, most school curricula present a rigid structure with little



planning that meets the specificities of students with intellectual disabilities (ID). Therefore, this study investigates the process of conceptual elaboration of these students with reference to individualized educational planning (PEI). Taking as a locus of research a public school in the municipality of Belford Roxo in the state of Rio de Janeiro, we developed a qualitative research with focus on the case study that showed some fragilities of how the school inclusion of students with ID has been carried out, as well as the importance of the IEP in this process. We conclude from our analyzes that the transformation in the forms of education and in the relations between the specialized care and the common class is urgent and necessary, since they are the ones that will favor the conceptual elaboration from the belonging of these subjects in their schooling processes.

Keywords: Intellectual Disability; Individualized Educational Planning; Conceptual elaboration

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008) iniciada no Brasil em 2008 tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino. Neste documento a Educação Especial é apresentada integrada à proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é entendida como aquela que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BUENO; MELETTI, 2011).

Com a implementação desta perspectiva educacional nos sistemas regulares de ensino, o índice de matrículas de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento aumentaram significativamente nos anos que se seguiram, sobretudo àquelas relacionadas aos alunos com deficiência intelectual conforme apontam pesquisas recentes que tratam desta questão. Segundo Almeida (2016) a deficiência intelectual, como já apontada em pesquisas de Kassar (2000), Bueno e Meletti (2010), Pletsch (2014), Redig (2011), Braun (2012), Rebelo (2012) e outras, tem sido a deficiência mais evidenciada nos índices de matrículas nos sistemas regulares de ensino nos últimos anos. De acordo com a autora, das 5.024 matrículas realizadas na Educação Especial no ano de 2015 em municípios da Baixada Fluminense, 48,9% são de alunos especificados com deficiência intelectual, conforme observamos na tabela abaixo.



Tabela 1: Quantitativos de deficiências atendidas pela Educação Especial na Baixada Fluminense (2015)

Deficiências	Matrículas
Deficiência Múltipla	413
Deficiência Intelectual	2.461
Deficiência Visual	45
Baixa Visão	77
Deficiência Física	310
Deficiência Auditiva	305
Surdocegueira	1
Autismo	758
Transtorno Desintegrativo da Infância	20
Altas Habilidades/ Superdotação	13
Outros	621
Total	5.024

Fonte: Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem (2009-2015)

Neste contexto, compreendemos que pensar a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum atualmente torna-se complexo e necessário. Além disso, quando refletimos sobre políticas de inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual constatamos que é preciso repensar todo o trabalho realizado com esses estudantes, pois a escola que temos, pautada na homogeneidade que reproduz em seu interior a mesma lógica da sociedade capitalista e meritocrática, não combina com alunos que na maioria das vezes serão os últimos a terminar as atividades escolares (IACONO, 2009).

Em razão deste atual cenário, nosso estudo pretende discutir o processo de elaboração conceitual dos estudantes com deficiência intelectual tendo o planejamento educacional individualizado (PEI) como instrumento favorecedor deste processo. Adotaremos como referência de nossa pesquisa as indicações da



Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) que assim caracteriza a deficiência intelectual:

[...] pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência originasse antes dos 18 anos de idade (AADID, 2010, p. 1).

Sobre os estudantes com deficiência intelectual é sabido que os mesmos demandam de estratégias pedagógicas e mediações específicas para atingirem formas mais elaboradas de pensamento. A formação de conceitos acontece nas relações estabelecidas com o outro e a cultura e depende do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) como o desenvolvimento da atenção, memória, abstração, raciocínio lógico, capacidade de comparar e diferenciar entre outros. A este respeito, Vigotski (1996) assim se manifesta:

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos (p.79).

Desse modo, como vimos anteriormente, a presença cada vez mais numerosa de estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns tem instaurado atendimentos mais específicos que possibilitem e favoreçam o desenvolvimento pedagógico destes sujeitos como o atendimento educacional especializado (AEE), instituído como o serviço da Educação Especial e o PEI instituído como instrumento investigador do currículo desenvolvido para estes discentes.



O AEE tem sido considerado atualmente nos sistemas de ensino como uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI). No entanto, embora nos últimos anos esta nomenclatura tenha se tornado referência marcante no campo da Educação Especial, este atendimento não é algo novo na educação brasileira. Sobre isso Glat e Pletsch (2012) destacam:

O atendimento educacional a alunos com deficiências ou outros comprometimentos, institucionalizado no sistema público de ensino brasileiro a partir dos anos de 1970, tradicionalmente tem sido considerado responsabilidade da Educação Especial. No âmbito da educação escolar, caracteriza-se como serviço especializado substitutivo, complementar ou suplementar, para o ensino desse alunado (p. 17).

É válido ressaltar que, historicamente os governos não se incumbiram efetivamente em oferecer serviços públicos de educação especial que atendessem as pessoas com deficiência. Assim, os alunos que apresentavam deficiências mais acentuadas eram acolhidos nas instituições de cunho assistencial, já que o poder público não se responsabilizou de forma efetiva pelo atendimento dessa demanda (KASSAR, OLIVEIRA e SILVA, 2007). Dessa maneira, ao longo do processo de implementação da Educação Especial, o AEE organizou-se e estruturou-se a partir de um modelo médico/clínico (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2009; PLETSCHE, 2014, GLAT; PLETSCHE, 2012), que por muito tempo dominou as práticas direcionadas ao público atendido por ele.

Cabe mencionar também, como bem destacou Kassar (2007), que a Educação Especial ocorreu ainda mesclada ao fracasso escolar, quando a educação de uma parcela marginalizada da população foi “deficientizada” pela escola e separada dos alunos “normais” durante a organização da educação brasileira no decorrer do século XX. Somente no início dos anos de 1990, num contexto marcado pelo movimento da Reforma do Estado, as políticas públicas e conseqüentemente as políticas de Educação Especial sofreram implicações marcantes que possibilitaram a constituição de uma nova possibilidade de atuação. Braun (2012)



ressalta que foi neste período que os debates sobre os direitos da pessoa com deficiência se configuraram com maior ênfase.

Contudo, apenas após os anos 2000 a Educação Especial passou a ter centralidade no campo da legislação e da política nacional, principalmente a partir da implementação do Plano Nacional de Educação decênio 2001-2010. Segundo, Braun (2012) estas intervenções foram iniciadas diante da ineficiência das ações do Estado em promover um sistema social e educacional mais equânime e favorável ao desenvolvimento de todos que dele participavam.

Com a implementação da PNEE-PI (BRASIL, 2008) o AEE foi instituído como o serviço da Educação Especial, sendo o desenvolvimento inclusivo das escolas compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a Educação Especial e o ensino comum (BRASIL, 2015). Jesus (2011) destaca que embora a noção de AEE estivesse presente em legislações anteriores, somente a partir de 2008 ganhou significação de centralidade em termos legais e orientadores.

Diante disso, e da necessidade de reestruturação das escolas para atuarem na perspectiva da inclusão, foi instaurada uma política pública de financiamento da educação inclusiva, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino na ampliação da oferta de AEE aos estudantes público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2015). Neste cenário:

É homologado o Decreto n. 6.571 que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único da do Art. 60 da LDB (Lei nº9394/96) sobre a ampliação da rede de atendimento no próprio sistema público de ensino e, ainda, acrescenta um dispositivo ao Decreto n. 6.253/07 que trata da distribuição de recursos do FUNDEB, mediante matrícula de alunos no AEE (BRAUN, 2012, p.42).

Em 2011 o Decreto 6.571/2008 que foi revogado pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) definiu que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a promoção do AEE tanto na educação básica, quanto na superior. Também foi



estabelecido, no âmbito do FUNDEB, o financiamento da dupla matrícula a fim de estimular a organização da oferta do AEE nas redes de ensino.

Este documento viabiliza as redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para a organização e oferta do AEE nas salas de recursos (RIPOLI, 2010). Para que as instituições recebam o financiamento do AEE, são exigidas as seguintes condições:

a)- matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; b)- matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública; c)- matrícula na classe comum e em centro de AEE público; d)- matrícula na classe comum e no centro de AEE do privado sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

Desse modo, e tendo em vista orientar os sistemas de ensino a implementar as determinações do referido decreto, foi instituída a Resolução n. 4 (CNE/CEB/2009) que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica trazendo a seguinte proposta:

O AEE deverá integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio (BRASIL, 2015).

A referida Resolução prevê o AEE realizado, de preferência, nas escolas comuns em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais, que deverá ser parte integrante do plano pedagógico (PP) da escola (RIPOLI, 2010). De conformidade com o artigo 5º desta Resolução:



O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizadas, também, em centros de AEE da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios (BRASIL, 2009).

A política inclusiva instaurou um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira implementando o AEE como apoio a formação do estudante com deficiência. Desde então, o Ministério da Educação vem acentuando na política de inclusão educacional ações que contemplem a organização das salas de recursos multifuncionais como espaços pedagógicos a serem implementados para favorecer o acesso e permanência de alunos com deficiência na rede de ensino regular (MELO, 2011).

Neste sentido, a importância do papel do AEE na escolarização e desenvolvimento do aluno com deficiência é afirmada através da ação conjunta entre os profissionais de sala de recursos multifuncional e os do ensino comum, “como uma prática para efetivação da inclusão de alunos com deficiência intelectual, sobretudo no que se refere ao planejamento” (PLETSCH, 2014, BRAUN, 2012).

2 OBJETIVOS

A deficiência intelectual tem sido atualmente a deficiência que demanda o maior número de atendimentos a Educação Especial nas escolas comuns de ensino e aquela que propicia grandes desafios. Em razão disso, este estudo tem como objetivo investigar os caminhos que possibilitem uma melhor intervenção do PEI no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, assim como o desenvolvimento do conceito de elaboração conceitual na construção desta proposta educativa.



Acreditamos que o aluno com deficiência é capaz de realizar diversas atividades mesmo com seu comprometimento orgânico que não é o fator limitador de seu desenvolvimento, pois na medida em que há interação com o meio social ocorre a aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (1995) e a Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano fundamentam nossas análises quando evidencia que as funções psíquicas, a qual denomina de funções psicológicas superiores (FPS) ocorrem por meio da relação dos sujeitos no meio histórico cultural. Para ele as funções psicológicas superiores manifestam-se quando há a apropriação da cultura e do pensamento assim como a capacidade de comunicação, escrita, raciocínio lógico entre outros. De acordo com esta perspectiva, a formação de conceitos implica na relação entre conhecimentos cotidianos e conceitos científicos e na interação que o sujeito estabelece com o meio e com seus pares.

Para o desenvolvimento deste estudo optamos pela pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso pela possibilidade de descrever e interpretar os dados de maneira reflexiva no cotidiano escolar (YIN, 2005). Ainda sobre a pesquisa qualitativa, segundo relatam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), este é um tipo de investigação que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo.”

Atualmente, observamos a escolha deste tipo de investigação por muitos pesquisadores no campo da Educação Especial, como Fontes (2007), Suplino (2007), Pletsch (2009; 2014), Glat; Pletsch (2012), Braun (2012), Rocha (2014), Campos (2016), dentre outros. Santos Filho (1997) a define como um processo que acontece em dois níveis:

O primeiro é o da compreensão direta da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade; no segundo nível é mais profundo, o pesquisador volta sua atividade à compreensão em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação. Para se obter uma leitura significativa é necessário o movimento constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada (p. 43)



Em nossas análises, foram empregados procedimentos para coleta de dados como a observação participante tanto no atendimento realizado em sala de recursos multifuncional, como no realizado em sala de aula comum (registro em diário de campo e filmagem do cotidiano das salas) e análise documental (registros fornecidos pela escola e documentos oficiais federais e locais).

Os sujeitos de nossa pesquisa foram: um estudante com deficiência intelectual matriculado no 3º ano do ensino fundamental a qual denominamos de Júlio e duas docentes, a professora regente da classe comum e a professora da sala de recursos multifuncional. O **locus** da pesquisa foi uma escola pública municipal localizada na região central do município de Belford Roxo onde se concentra o centro político, administrativo, comercial e financeiro da cidade. Cabe ressaltar que o município de Belford Roxo compõe a região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, localidade marcada por pouca infraestrutura urbanística, saneamento básico precário, violência, entre outras questões sociais.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As concepções sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual foram por muito tempo, ignoradas e o ensino a eles destinado privilegiava as práticas de socialização, o cuidado e o preparo para o trabalho (CAMPOS, 2016). No entanto, as discussões trazidas nesta pesquisa apontam para o fato de que na própria deficiência estão dadas as possibilidades para o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Segundo Campos (2016) o professor se vê frente a um grande desafio no processo de inclusão e escolarização do educando com deficiência intelectual: lidar com uma estrutura escolar que ainda não favorece outro meio para que este aluno tenha sua aprendizagem e desenvolvimento garantidos que não seja, em sua maior parte, pela forma tradicional.

Todavia, não podemos deixar de considerar que hoje o número de alunos incluídos nos sistemas regulares de ensino, supera qualquer expectativa. É fato que os



estudantes com deficiências estão cada vez mais presentes nas escolas. É fato também que ainda não atingiram a escolarização desejada.

Vimos que o acesso, de certa maneira, está sendo garantido, mas quando tomamos como referência realidades tão peculiares como a Baixada Fluminense, marcada por tímidos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes cidades, não há como não nos questionarmos sobre a qualidade concernente a estes sistemas de ensino. O acesso foi oportunizado, mas a aprendizagem será garantida?

Mediante a este questionamento, apresentaremos dois casos que tentarão responder a esta indagação e ilustrarão a temática proposta nesse trabalho.

EPISÓDIO 1: ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA – NA SALA COMUM- ATIVIDADES COM A LETRA QU E GU

A atividade se inicia com a proposta do livro didático de Língua Portuguesa que consistia em completar as lacunas com as sílabas qu ou gu, a fim de formar palavras. Cada aluno deveria realizar a sua atividade após a leitura do enunciado e explicação da professora. Nesse momento:

Júlio está sentado ao lado da carteira da professora e distante dos outros alunos. Ao lado da professora ele brinca com sua borracha, sem o livro sobre sua carteira, logo não realiza a atividade. Depois de uns minutos, a professora oferece massinha para o aluno, enquanto a turma continua com os exercícios (Registro em diário de campo em 07 de agosto de 2015).

Nesta situação nota-se que Júlio não é contemplado na atividade desenvolvida pela turma em um espaço que deveria ser de escolarização e apropriação de conhecimentos científicos. Para ele é ofertado massinha, com o objetivo de entretenimento, uma proposta sem cunho pedagógico e esvaziada de sentidos. Um colega de turma ao referir-se às atividades escolares de Júlio diz “Ele não traz o livro para a escola porque não usa”. Outro colega de turma diz que “Júlio



não sabe fazer as atividades do livro **porque ele é especial**” (grifo nosso). Júlio é visto pela ótica daquilo que ele não é capaz de fazer.

Vigotski (1997) salienta que os entraves encontrados na aprendizagem e, conseqüentemente, na apropriação de conceitos pelos alunos com deficiência intelectual, não se deve somente a sua condição orgânica, mas principalmente às condições de desenvolvimento e aprendizados vivenciados. A esse respeito Corrêa (2016) atenta para as especificidades dos alunos com deficiência intelectual e a necessidade de mediação pedagógica. Vejamos:

Os alunos, quando entram na escola, sabem muitas coisas e usam a palavra para expressarem seus pensamentos, mas, na maioria das vezes, não se apropriaram dos conceitos científicos que são fundamentais para compreenderem a sociedade, a cultura, a sua família, ou seja, a si mesmos e a realidade que os cerca. Em alunos com deficiência intelectual que apresentam dificuldades na organização do pensamento devido à dificuldade de abstrair e generalizar a construção de conceitos científicos requer que o professor conheça as demandas de seus alunos e, a partir deste olhar atento, propicie situações de aprendizagem que contribuam para este processo (p.33).

Neste sentido, o PEI vem colaborar com uma nova dinâmica para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, podendo ser definido como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiência (PLETSCH, 2009). Podemos dizer que é um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), por meio do trabalho colaborativo entre ambos (CAMPOS; PLETSCH, 2014).

Ao enfatizarmos o currículo para alunos com deficiência intelectual como sendo um caminho para promover seu processo de ensino e aprendizagem, o PEI nos auxilia e corrobora com a ideia de intencionalidade educativa, de planejamento para possibilidades:



O mais importante- e mais difícil- é oferecer a esses alunos condições que permitam seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicas veiculados na classe da qual fazem parte. Esse objetivo, porém, só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 30).

Segundo Campos (2016), é justamente na expectativa de vislumbrarmos outras possibilidades de acesso ao currículo para esses sujeitos que não negamos as mudanças já ocorridas no interior das escolas, mas não podemos deixar de mencionar sobre a necessidade de que essas sejam mais profícuas para o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a fim de “não mantermos mais uma estrutura sólida de princípios e práticas que parecem resistir as mais diferentes pressões” (LUNARDI-MENDES, 2009).

Na expectativa e tentativa de uma escola para todos é necessário à compreensão de que:

Não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviço, um único local onde a educação seja oferecida e um currículo único (GLAT; PLETSCHE, 2009, s/p).

Vigotski (1997) aponta que a escola deve buscar superar as dificuldades do aluno de todas as formas possíveis para que este consiga ir além. O que não observamos no caso do aluno Júlio e em sua experiência relatada anteriormente. Corroborando ainda com essa questão, acreditamos que é a mediação pedagógica que vai propiciar ao aluno com deficiência desenvolver uma concepção científica de mundo. As reflexões de Lunardi-Mendes (2014) acerca das questões de enfrentamento que envolve o currículo e as práticas escolares nos auxiliam nessa compreensão:



A análise das práticas escolares e suas possíveis contribuições para a inclusão escolar nos remetem para a perspectiva de currículo como um território organizado por meio de normativas, de orientações, de interesses profissionais e de aprendizagens, na base dos pressupostos da globalidade da ação educativa, da diferenciação/flexibilidade curricular e da integração das atividades educativas. Nesse sentido, nos remete também a constatação de que o debate sobre qual conhecimento deve ser “ensinado” na escola, é a todo tempo retomado pelos contextos, práticas, sujeitos, políticas e pelas demandas próprias da contemporaneidade (p. 02).

Em outras palavras, atentos às suas necessidades reais “o que quer ensinar, como se vai avaliar, quem é o responsável por acompanhar cada ação” (MARIN; BRAUN, 2013). São sugeridos três níveis de planejamento para a elaboração do PEI, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Componentes básicos do PEI

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento do suporte	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
Avaliação e procedimentos pedagógicos	Crterios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
Reavaliação	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaboradas para o aluno, a partir do seu desenvolvimento.
	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da



Composição da equipe	classe comum e do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles pudessem participar, em alguma medida da elaboração do PEI; bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: Pletsch; Glat (2013).

Desta maneira, ao refletirmos sobre o caso do aluno Júlio e das práticas destinadas a ele, percebemos que a presença do PEI auxiliaria o desenvolvimento da atividade e a participação do mesmo, trazendo mais significado e incluindo o aluno de maneira ativa durante o trabalho.

Ainda sobre o caso Júlio, a partir dos comentários dos colegas de turma, podemos observar as marcas trazidas juntamente com o diagnóstico, no qual o desempenho acadêmico encontra-se vinculado a esse olhar que é destinado ao aluno com deficiência intelectual: “não usa o livro”, “participa pouco”, “é especial”, “não consegue fazer”. Na realidade, é como se esses alunos não tivessem a capacidade de construir o conhecimento formal ou se somente fossem capazes de aprender aspectos relacionados à socialização ou a conhecimentos cotidianos (CAMPOS, 2016).

Vigotski (1997) nos ajuda com essa discussão sobre o “defeito”, no qual acaba sendo mais valorizado pela escola. Em outras palavras, significa dizer que estes alunos, em sua maioria, continuam sendo considerados e “vistos” pelas marcas da impossibilidade, que são bem maiores que as questões que circundam a deficiência primária. Braun (2012) nos auxilia ao afirmar que:

A concepção sobre este aluno, quem ele é, precisa ser a partir do quanto o conhecemos: é importante conhecer o que este aluno realiza, como realiza, quais as condições, pois de algum modo ele o faz. Porém, como não o faz convencionalmente, como os demais colegas de turma, geralmente marcamos que ele não lê, escreve ou compreende conceitos mais complexos (p. 171).



Daí a importância e necessidade de construção de um PEI que contemple o aluno em suas necessidades, reconhecendo o que ele já é capaz de realizar e oportunizando o mesmo currículo que está sendo trabalhado com toda a turma.

A socialização é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e segundo Vigotski (1997) é um dos caminhos para compensar a deficiência. Mas se queremos que alunos como Júlio atinjam resultados que levem ao desenvolvimento dos conceitos científicos é necessário que haja intencionalidade nas inter-relações, efetivando os objetivos de uma educação na perspectiva da inclusão (CAMPOS, 2016).

EPISÓDIO 2: SALA DE RECURSOS- CAMPO MINADO, ATIVIDADE DE ATENÇÃO E MEMÓRIA

Na sala de recursos multifuncional a professora estabelece uma rotina no atendimento do aluno que se inicia com a proposta de identificação do seu nome nas fichas expostas com os outros nomes das crianças. O objetivo é que ele reconheça e pegue a ficha com o seu nome. Em seguida é proposta a tarefa da aula, jogo campo minado, usando como recurso o computador. O jogo tem por objetivo encontrar um campo de minas sem que alguma seja detonada. Encontrando quadrados vazios, o jogo continua podendo aparecer números que indicam quantas minas estão escondidas nos oito quadrados que o cercam. O jogo termina quando a mina é encontrada.

Júlio entra na sala e abraça a professora. Ele pega os nomes da chamadinha que estão em formato de fichas e canta uma música junto com ela. A professora pega as fichas dos outros alunos e pergunta se o nome é o dele. Júlio reconhece que os nomes mostrados pela professora não é o seu. Em seguida a professora espalha as fichas com os nomes e pede que Júlio pegue a ficha com o seu nome. Ele reconhece o seu nome e pega a sua ficha (Registro em Diário de campo, em 31 de agosto de 2015).



Ao reconhecer o seu nome junto com as demais fichas com o nome dos seus colegas de classe, Júlio demonstra ter se apropriado da capacidade de comparar e diferenciar, operação simbólica que requer atenção e memória, capacidades necessárias para que se elabore conceitualmente o pensamento.

Vigotski (2000) atribui atenção especial ao estudar o desenvolvimento humano para a formação dos processos psicológicos superiores, que segundo ele:

[...] a formação de funções psíquicas superiores trata, em primeiro lugar, de processos de domínio de meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, de processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que a psicologia tradicional denomina de percepção, atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos. Tanto uns como outros, considerados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos do desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança (p.13).

Sendo assim, acreditamos que para haver aprendizagem e desenvolvimento no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a formação e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores devem ser baseados em oportunizar um ensino de qualidade, com estímulos e recursos adequados, propiciando a esses alunos o desenvolvimento. O PEI é um recurso que possibilitaria esse planejamento com a descrição dos objetivos do que seria necessário para Júlio na atividade em que não participou.

A seguir a continuidade da atividade de sala de recursos:

Júlio senta na cadeira em frente ao computador. Na tela, está um jogo de campo minado, cujo objetivo é encontrar os campos vazios (quadrados verdes) sem antes encontrar a bomba, pois se perde o jogo. Nesta versão mais infantil, a bomba é sinalizada por uma joaninha. A professora torna a busca pela joaninha como objetivo do jogo. Ela senta ao lado do aluno e ele inicia. Entre os números que aparecem, como pistas de onde estão as joaninhas, os mais comuns são o número 1 e o 2. Ela pergunta ao aluno que números são aqueles, mas ele não responde. Quando acha a joaninha, ele diz



“Ona, ona”. Ela o elogia, ele acha a joaninha e perde o jogo. Fica feliz (Registro em diário de campo, em 21 de setembro de 2015).

Aqui fica claro que não há um trabalho colaborativo entre sala de recursos multifuncional e a classe comum. Percebemos que as atividades ofertadas a Júlio, foram disponibilizadas de forma aleatória e sem objetivos claros. Neste cenário, observou-se que não havia uma definição específica de quais objetivos o aluno deveria alcançar ao realizar as atividades propostas.

Luria (2010) afirma que o pensamento conceitual depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola, logo, a forma como planejamos e praticamos terá reflexos ou não, sobre a formação desses conceitos. Vigotski (1997) ainda acrescenta que:

Não existe relação única e constante entre desenvolvimento e instrução- os conceitos cotidianos preparam a criança para assimilar os conceitos científicos e os conceitos científicos representam uma enorme possibilidade para o desenvolvimento psíquico da criança, colocando os reflexos da realidade em determinados sistemas, convertendo os processos de sua atividade mental em conscientes e arbitrários (p. 462).

Daí a importância da construção coletiva do PEI, envolvendo todos os atores participantes desse processo. A sala de recursos não deve ser vista como o único local em que este aluno terá suas oportunidades de aprendizagem garantidas. É preciso ir além e ampliar as vias de possibilidade e compensação dos educandos com deficiência intelectual. Os jogos precisam fazer e ter sentido, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹ desses alunos, envolvendo-os diretamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

¹[...] 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 (VIGOTSKI, 2007, p. 97).



Atividades isoladas, superficiais e esvaziadas de sentido, como as que vimos no caso do aluno Júlio, tanto em sala de aula comum como em sala de recursos multifuncional, continuam a povoar o cotidiano de nossos alunos com deficiência intelectual. É preciso reconstruir o cotidiano escolar, que geralmente baseia-se no processo já dado, enquanto a ZDP aponta que é necessário agirmos sobre as possibilidades que se encontram em formação.

Refletir sobre o que queremos do nosso aluno com deficiência intelectual é tarefa urgente do professor. A partir daí, o aluno com deficiência intelectual será direcionado para ações mais transformadoras, que desenvolverão seus processos psicológicos superiores, pois [...] a pessoa com deficiência não tem algo a 'menos' que a normal, mas o desenvolvimento de sua personalidade pode e deve ser reorganizado, do ponto de vista orgânico e psicológico, através de um processo criativo (DE CARLO, 2001, p. 74).

E é pensando justamente nesta criatividade que acreditamos que o PEI favorecerá a construção de um cotidiano com menos distanciamentos para os alunos com deficiência intelectual, permitindo sua inclusão com participação, aprendizagem e desenvolvimento.

4 CONCLUSÕES

A tarefa da escola é, sobretudo, ofertar os conceitos científicos no qual o aluno poderá aprender investindo nas suas potencialidades. Para Vigotski (2011, p. 118), “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 ao pensarmos na apropriação de conceitos pelos alunos com deficiência intelectual é preciso saber como o seu pensamento se organiza. Cruz (2004) salienta que umas das maiores dificuldades para a aprendizagem deste alunado é a imprecisão do diagnóstico por abarcar um grupo muito heterogêneo de indivíduos aliada a falta de especialização dos professores que, devido ao insuficiente conhecimento sobre o tema, investem menos nestes alunos.



Para Braun e Nunes (2015), diante da formação de conceitos em pessoas com deficiência intelectual, o desafio consiste em “conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante”. Corrêa e Moraes (2015) salientam que “a escola é um espaço social entendido como aquele que oferece ao aluno o conhecimento, de forma a aperfeiçoar o conceito vivenciado no cotidiano científico”. Contudo, o pouco investimento do professor empobrece as relações de ensino-aprendizagem através da acentuação de sua condição orgânica e da limitação da oferta de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade e para o aprendizado deste aluno.

Cabe ao professor investigar o conhecimento que os alunos trazem consigo e os seus conceitos cotidianos, para traçar estratégias que levem o aluno a apropriação de conhecimentos científicos. O PEI é o instrumento que favorecerá e propiciará esta ação educativa.

Desse modo, os resultados apontaram para as fragilidades de como vem sendo realizada a inclusão destes educandos, revelando diversas dificuldades como: o desconhecimento das diretrizes políticas que tratam desta questão, práticas pedagógicas inadequadas e currículo pouco flexível para alunos com deficiência intelectual. Atividades sem significação e objetivo, currículos minimizados, dentre outros, continuam povoando imensamente o cotidiano dos alunos com deficiência intelectual, que são vistos em suas impossibilidades, presos a um laudo que segrega e estigmatiza.

No entanto, percebemos que o PEI poderá ser utilizado como um instrumento importante na identificação e reconhecimento dos conceitos cotidianos que o aluno traz consigo, além de fundamental para a viabilização do currículo proposto, oportunizando aos alunos com deficiência intelectual a elaboração do pensamento interpretativo e a apropriação dos conceitos científicos ofertados pelo espaço escolar.

Acreditamos que a escola, enquanto lugar de desenvolvimento humano em que as relações são reconhecidas como produtoras de conhecimento, deve oportunizar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os



alunos. E é justamente nesse sentido que o PEI se faz presente na escola contemporânea e inclusiva. Neste paradigma, a escola deve ter suas práticas voltadas para uma aprendizagem mais dinâmica, que por meio do currículo, contemple a todos os envolvidos no processo educativo. Em outras palavras, significa adaptar, flexibilizar, individualizar e diferenciar, sem que para isto tenhamos que empobrecer o que ofertamos pedagogicamente para nossos alunos com deficiência intelectual.

A partir de tantos questionamentos e da necessidade em priorizarmos um planejamento que favoreça esse alunado, a elaboração do PEI evidencia a necessidade de transformação nas formas de ensino e nas relações entre o atendimento especializado e a classe comum, a fim de contribuir com as especificidades dos alunos, sua individualidade, seu desenvolvimento, favorecendo neste sentido a elaboração conceitual a partir do pertencimento desses sujeitos em seus processos de escolarização. Segundo Campos (2016) o PEI vem colaborar de maneira concreta para o processo de ensino e aprendizagem desses educandos, de forma contextualizada com os objetivos e com a proposta curricular que será desenvolvida para todos.

REFERÊNCIAS

AADID (Associação americana de deficiências intelectual e do desenvolvimento). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ALMEIDA, T. F. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução n.04/09. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso novembro de 2014.



_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

_____. MEC/SECADI. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília, 2015

BRAUN, P. A. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual / Tese (Doutorado em Educação) –** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012

BRAUN, P. NUNES, L.R.O de P. **A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, p.75-92, jan./maio 2015.

BUENO; MELETTI, S.M.F. **Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar.** Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, UFScar, 2010.

_____. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil.** *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.17. n.33. p. 367-383, maio/ago. 2011.

CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCH, M. D. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado.** In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.

CORRÊA, R, P; MORAES, L, H. **A construção dos processos psicológicos superiores e a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: Um olhar sobre o trabalho docente.** In: PLETSCH, M.D; SOUZA, F.F (organizadoras) *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense.* São Carlos, São Paulo: Marquezzine & Manzini, ABPPE, 2015.

CORRÊA, R. P. **A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: aspectos do processo de ensino aprendizagem/**Roberta Pires Corrêa. - Niterói: [s. n.], 2016. 147f. Dissertação - (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Lentes Digitais. A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental.** Dissertação de mestrado. RJ: UERJ, 2004.

DE CARLO, M. M. do P. de. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial.** São Paulo: Plexus, 2001.

FONTES, R. de S. **O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula.** (Tese de Doutorado em Educação) UERJ, 2007.



GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão: MEC/SEESP, vol. 1, n. 1, 2005.

_____. PLETSCH, M. D. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel.** *Palestra proferida na FAETEC.* Dezembro, 2009.

_____; BLANCO, L.M.V. **Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar-** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

_____.PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Pesquisa em Educação.** Educação Inclusiva 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

IACONO, J.P. **Políticas educacionais para alunos com deficiência intelectual: até quando a indefinição sobre sua certificação/terminalidade acadêmica?** In: MARQUEZINE, M.C; et al (org.). **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.** Londrina: ABPEE, 2009

JESUS, D. M. **Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE.** Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Vitória/ES, 2011.

KASSAR, M.C.M. **Conhecimento e análise da política de atendimento especializado ao portador de necessidades especiais no estado do Mato Grosso do Sul.** In: SENNA, E. (org.). **política educacional de Mato Grosso do sul na trajetória das políticas sociais.** Campo Grande, Ed. UFMS, 2000.

_____; OLIVEIRA, A.D.; SILVA, G.A.M. **Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso.** In: revista Educação, v.32, n. 2 p. 397-410, Santa Maria, 2007.

LUNARDI MENDES, G. M. **As práticas cotidianas nos cadernos escolares: registros de inclusão?** In.: PLETSCH, M.; DAMASCENO, A. *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (orgs.). Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2009.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** 6ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARIN, M. BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.** In: GLAT, R. e PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais.** EdUERJ, 2013.

MELETTI. S. M. F. **diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência.** In: MELETTI. S. M. F; KASSAR, M. de C. (organizadoras). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MELO, H.A. **A sala de recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil.** In: PLETSCH, M. D. (org) e DAMASCENO, A. (org). **Educação Especial e Inclusão Escolar.** Seropédica, RJ: ED. da UFRRJ, 2011.



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

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAU& EDUR, Rio de Janeiro, 2014e.

PLETSCH, M. D. e GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.** In: GLAT, R. e PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32.

REBELO, A. S. **Os impactos da Política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência.** 2012, 166f. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPN, Corumbá, 2012.

REDIG, A.G. **Da Bábrie à fiona: a construção de uma escola inclusiva.** In: Anais do V Seminário Internacional: As redes de conhecimento e as tecnologias. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

RIPOLI, E.A, et al. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza; universidade federal do ceará, 2010.

ROCHA, M. G. S. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural: tecnologias assistivas e comunicação alternativa possibilitando práticas no AEE.** Dissertação Mestrado. UFRRJ, 2014.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

SUPLINO, M. H. S. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.** In Obras Escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. Obras escogidas. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____. **Fundamentos da defectologia** (Obras completas), (Tomo V), Havana, 1997.

_____. Obras escogidas V. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 2000.

_____. **A formação social da mente.** COLE, Michael et al. (orgs.) Tradução José Cipolla Neto. Luiz Siqueira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole (et al). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

***Recebido em 19 de Fevereiro de 2018
Aprovado em 11 de Julho de 2018***