

## **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual**

MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM: specialized pedagogical work with the learning limitations of people with intellectual disabilities

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES: trabajo pedagógico especializado con las limitaciones de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual

**Márcio Pereira<sup>i</sup>**

**Resumo:** O presente texto discute a Educação Especial como modalidade de ensino, enfatizando o serviço Sala de Recursos Multifuncionais e o trabalho com a deficiência intelectual. A inspiração para este assunto advém da experiência com formação continuada de professores em cursos na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, nos últimos três anos, através de projetos de extensão desenvolvidos com o apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais (PAEX/UEMG), Unidade Divinópolis, na modalidade presencial, abrangendo municípios do centro-oeste mineiro. E uma das demandas dos (as) cursistas é referente ao atendimento às limitações de aprendizagem do deficiente intelectual e este estudo, que se configura bibliográfico, objetiva oferecer orientações quanto a este trabalho, reafirmando a importância da parceria entre educação especial e escola comum no processo inclusivo. Conclui-se que o referido atendimento deve prever intervenções na área motora, nas funções cognitivas e nas habilidades sociais, possibilitando ao educando autonomia frente ao conhecimento.

**Abstract:** This text discusses Special Education as a teaching modality, emphasizing the Multifunctional Resource Room service and working with intellectual disabilities. The inspiration for this subject comes from the experience with continuing education of teachers in courses in the area of Special Education in an inclusive perspective, in the last three years, through extension projects developed with the support of the State University of Minas Gerais (PAEX / UEMG) , Divinópolis Unit, in person, covering municipalities in the Midwest of Minas Gerais. And one of the demands of the students is related to meeting the learning limitations of the intellectually disabled and this study, which is configured as a bibliography, aims to offer guidance regarding this work, reaffirming the importance of the partnership between special education and the common school in the process inclusive. It is concluded that the referred service must foresee interventions in the motor area, in the cognitive functions and in the social skills, allowing the student to be autonomous in the face of knowledge.

**Resumen:** Este texto analiza la Educación Especial como una modalidad de enseñanza, enfatizando el servicio de la Sala de Recursos Multifuncionales y trabajando con discapacidades intelectuales. La inspiración para este tema proviene de la experiencia con educación continua de maestros en cursos en el área de Educación Especial en una perspectiva inclusiva, en los últimos tres años, a través de proyectos de extensión desarrollados con el apoyo de la Universidad Estatal de Minas Gerais (PAEX / UEMG) , Unidad Divinópolis, en persona, cubriendo municipios en el Medio Oeste de Minas Gerais. Y una de las demandas de los estudiantes está relacionada con el cumplimiento de las limitaciones de aprendizaje de los discapacitados intelectuales y este estudio, que se configura como una bibliografía, tiene como objetivo ofrecer orientación sobre este trabajo, reafirmando la importancia de la asociación entre la educación especial y la escuela común en el proceso. inclusivo. Se concluye que el servicio referido debe prever intervenciones en el área

motora, en las funciones cognitivas y en las habilidades sociales, permitiendo que el estudiante sea autónomo frente al conocimiento.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Atendimento Especializado; Deficiência; Formação Continuada.

**Keywords:** Special education; Specialized Service; Deficiency; Continuing Education

**Palabras clave:** Educación especial; Servicio especializado; Deficiencia; Educación continua.

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro, a partir do compromisso mundial de uma educação para todos, adotado na Conferência Mundial de Jomtien (1999), pautada na diversidade “[...] como elemento enriquecedor e catalizador do desenvolvimento pessoal e social” (DUCK, 2007, p. 58), implica em um novo olhar de educação, que se encontra diante do desafio de ofertar uma educação que ensine e eduque todas as crianças, seja qual for a sua condição social, cultural e suas características individuais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais, a partir dos princípios da equidade.

Blanco (2002) afirma que para alcançar o propósito de uma educação de qualidade para todos com vistas a garantir o acesso e a permanência, será necessário um esforço para transformar os sistemas de ensino na sua organização e funcionamento, ou seja, demandará uma significativa mudança na proposta pedagógica e no funcionamento atual das escolas, a fim de atender à diversidade das necessidades educacionais dos educandos. Nesse sentido, no cenário educacional brasileiro, há experiências com resultados que demonstram realizações concretas de um trabalho diferenciado e inclusivo, mas também experiências que ainda se enquadram em perspectivas que apresentam situações de risco de exclusão, quando não são realisticamente excludentes.

Muitas são as barreiras enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para que as experiências excludentes sejam extintas. Conforme Abramowicz et.al. (2011, p. 94), uma resistência significativa que mantém a escola brasileira nas esteiras de uma educação homogeneizadora funda-se na “[...] imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação”. Diante desta colocação, compreende-se que a educação brasileira, apesar das ações com vistas à inclusão, ainda incorre contrária à diversidade e ao reconhecimento da diferença ao subordinar os estudantes a um modelo único ou a uma dimensão predominante.

Outra barreira historicamente arraigada e persistente que é viva nos processos educacionais é a “[...] produção de um corpo e uma estética, no qual o corpo branco, heterossexual é o exemplar” (ABRAMOWICZ et. al., 2011, p. 95). Vislumbram-se, também, como um obstáculo às relações na escola, os múltiplos dispositivos de poder, analisados pelo filósofo francês Michael Foucault, quando descreve os dispositivos de assujeitamento, lembra-nos que a escola, ainda, exige das crianças a aprendizagem a obediência hierárquica e a autoridade. Nessa perspectiva, todo aluno que se difere ou que tem uma ação antagônica ao estabelecido, é colocado no lugar do desvio, sendo punido e, na prática, excluído. Desta forma, se uma educação para a diversidade implica em mudar as relações da escola, transformar o caráter dessa iniciação é um trabalho exaustivo, pois a primeira mudança deve ocorrer também em nível pessoal, ou seja, em cada um dos atores educacionais.

A partir desse contexto, por assim dizer caótico, a pessoa com deficiência, quadros de transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação enfrentam diversos obstáculos ao acesso e à permanência na escola comum, principalmente no universo privado, pois, na esfera pública, a primeira matrícula é obrigatória, e a discussão centra-se na permanência do aluno na escola. Esses obstáculos limitam e impedem a liberdade de aprender, de movimentar, de expressar e de ser.

Certamente, com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), a educação especial até então oferecida em escolas especiais segregadas do sistema de ensino se ressignificou. Contudo, até o momento, passados 19 anos da publicação das diretrizes, ainda há vivências no âmbito da escola comum e da Educação Especial como modalidade de ensino (Atendimento Educacional Especializado - AEE), junto aos alunos deficientes e com quadros de TGD, pautadas em uma proposta pedagógica sustentada no modelo segregador da educação especial, cuja oferta curricular se diferencia para cada necessidade educacional especial da pessoa com deficiência, considerado um modelo educacional assistencialista e excludente..

Diante disso, o que se propõe no presente texto é o esclarecimento sobre a Educação Especial enquanto AEE, enfatizando o serviço da sala de recursos multifuncionais e o trabalho com a deficiência intelectual. A inspiração para este assunto advém da experiência com formação continuada de professores em cursos na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, nos últimos três anos, através de projetos de extensão desenvolvidos com o apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais

(PAEX/UEMG), Unidade Divinópolis, na modalidade presencial, abrangendo municípios do centro-oeste mineiro.

A temática em questão baseia-se nas dificuldades apresentadas pelos (as) cursistas no processo de aprendizagem permeado pelas limitações dos alunos com deficiência intelectual, que se diferencia das demais deficiências e/ou quadros de TGD. Mesmo que a queixa não possa ser generalizada para outras formações na área da educação especial, a demanda desse grupo fundamentou-se na natureza interdisciplinar do conhecimento que se deve ter sobre a deficiência intelectual e que os cursos feitos, até o momento, não proporcionaram tal formação. Por isso, a atenção, dada neste texto, a esta particular temática.

Por fim, ressalta-se que este texto tem como propósito oferecer orientações que possibilitem a reflexão do professor especializado no trabalho com o aluno deficiente intelectual e, para isso, desenvolverá a educação especial como modalidade de ensino, a sala de recursos multifuncionais, a formação do professor especializado e os pressupostos para o trabalho com as limitações no processo de aprendizagem da referida deficiência.

## **MODALIDADE DE ENSINO – NOVA PERSPECTIVA CONCEITUAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Historicamente, o papel da educação especial foi se modificando conforme os movimentos sociais, as concepções educacionais e as necessidades históricas de cada período. Uma das mudanças conceituais e práticas, na qual a educação especial se distanciou da concepção organicista e médica, ocorreu no período da integração<sup>1</sup>. Nesse período, as pessoas deficientes e/ou com quadros de TGD foram integradas às escolas comuns que tinha como pressuposto sua “normalização”.

Historicamente, não houve a transformação cultural da escola comum de modo significativo, pois havia o entendimento de que a pessoa com deficiência teria que se adaptar às exigências da escola, que não se esforçava em responder às necessidades dos educandos em questão. Assim, as práticas educacionais discriminatórias e segregativas se mantinham, ocorrendo, na maioria dos casos, o retorno da pessoa com deficiência e/ou com quadros de TGD para a escola especial. Com o advento da educação inclusiva e o discurso da educação para todos, preconizando a primeira matrícula na escola regular e na

---

<sup>1</sup>A integração justifica-se pela ruptura com os “sistemas paralelos” de educação, assentando noutra forma de conceitualizar a escola comum. A integração consiste na oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes, que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante a jornada da escola comum (CF. DUCK, 2007, p.62-63).

classe comum como garantia de respeito à diversidade, a escola especial tem uma nova mudança de papel.

Nesse contexto, a Educação Especial se vê às voltas com novos sentidos, no momento em que é entendida como modalidade de ensino, portanto como AEE. De uma perspectiva de isolamento e de segregação, a educação especial passa a transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino sem substituí-los, constituindo-se como serviço especializado complementar e/ou suplementar a formação do aluno com deficiência, quadros de TGD e altas habilidades/superdotação.

Este novo conceito indica que a educação especial é uma parceira da escola comum (BATISTA; MANTOAN, 2006), enfatizando que a tarefa de escolarização é de responsabilidade do ensino regular. Cabe à educação especial, nesse novo cenário, contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem do seu público-alvo matriculado na escola comum, para que o mesmo possa participar de maneira igualitária das atividades oferecidas. Quanto à escola comum, a educação especial se coloca à disposição para o diálogo em relação às ações educativas que são adotadas com o intuito de auxiliar na oferta de um ensino que vise à participação do referido aluno em todas as atividades escolares, com os mesmos direitos dos alunos não deficientes.

Para Batista e Mantoan (2006) o ponto nodal da inclusão da pessoa com deficiência e/ou com quadros de TGD e o movimento que a escola comum e especial precisa realizar são a eliminação da discriminação e da segregação desse grupo de alunos, dando a todos o direito indiscutível, posto na Constituição de 1988, que é o acesso e permanência na escola regular. Se as funções e as atribuições de cada uma são distintas e insubstituíveis, cabe a educação especial contribuir, a partir do saber que lhe compete, com a oferta de condições de acesso e participação do aluno com deficiência em relação à aquisição do saber universal, sendo este o conhecimento com o qual a escola comum opera.

Conforme Pereira (2016), a Educação Especial como modalidade de ensino (AEE) implica num *modus operandi* de atuação, expressando uma medida dentro de uma forma própria de ser, possuindo um perfil único, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Identifica-se como um modo de existir, com suas características próprias, contendo certo grau de convencionalidade, e se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, “[...] é uma dimensão da equidade que tem relação com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas” (PEREIRA, 2016, p. 99).

No entendimento de Machado (2010), o AEE se constitui em uma nova prática que passa a ser pensada e construída para atender às necessidades especiais dos alunos público-alvo da educação especial que estão matriculados na escola comum. De acordo com Rosana Glat (2007) necessidades especiais são exigências de um determinado indivíduo em decorrência da falta ou da privação das condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no cotidiano. Assim sendo, o AEE tem o propósito de "[...] identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, MEC/SECADI, 2008, p. 16).

Para que a inclusão do aluno público-alvo da educação especial seja efetiva na escola comum é necessário que todos os envolvidos nesse processo (os educadores, familiares e/ou responsáveis, especialistas, agentes do poder público e outros atores sociais) se comprometam em assumir riscos e desafios para formar novas competências e construir uma rede de apoio solidária e eficiente. Apesar da importância do diálogo e comprometimento entre a escola comum e a educação especial, elas por si só não conseguirão oferecer a qualidade necessária para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno em questão, o que necessita do trabalho em rede com outros setores sociais como saúde, assistência social e outros.

### **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – CONCEITO, FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS**

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 5º, um dos serviços oferecidos pelo AEE é a sala de recursos multifuncionais, que se caracteriza como um atendimento especializado oferecido no turno inverso da escolarização. Sua meta é a de “[...] promover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular” (BRASIL, MEC/SEESP, 2010, p. 4).

O atendimento realizado nesse espaço difere do oferecido pela escola comum, como também não se caracteriza como um serviço eminentemente clínico, mas resguarda uma característica tipicamente educacional. Sendo assim, o objetivo primordial desse serviço é o de proporcionar ao aluno matriculado na escola comum público-alvo da educação especial o reconhecimento de suas potencialidades, suas limitações, levando-o a se perceber capaz de criar estratégias para resolver seus problemas e que se veja como Ser de direitos, sendo capaz de produzir conhecimentos e transformar sua realidade.

Outro aspecto a ser considerado é que o apoio especializado não deve ser confundido com reforço escolar, tendo em vista que o referido serviço tem especificidades diferentes do especializado. As ações do serviço especializado são determinadas conforme o tipo de deficiência, do quadro de TGD ou das altas habilidades/superdotação que se propõe a atender.

Uma das atribuições do serviço especializado é o de manter estreito contato com a escola comum, contribuindo inclusive com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)<sup>2</sup>. É relevante que este serviço dê atenção ao que é exigido em termos de habilidades contidas no currículo escolar. “O serviço especializado, mesmo com o objetivo de oferecer um apoio pedagógico diferenciado, deve estar atento ao que é solicitado pela escola comum e pelo ano de escolaridade no qual o aluno cursa” (PEREIRA, 2016, p. 105).

Considera-se fundamental a filtragem para elaborar a intervenção especializada, a necessidade especial do aluno, a necessidade educacional, o seu estilo de aprendizagem, as suas relações com tempo e espaço, a forma como ele se identifica e como se entende como sujeito, portanto, não há uma ordem sequenciada e predeterminada de ações, mas estas devem acompanhar o ritmo, as possibilidades, as respostas e o movimento do aluno.

A oferta do serviço especializado sala de recursos multifuncionais, de acordo com as orientações do MEC/SEESP (BRASIL, 2010), não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional, devendo ser reservada e adequada para receber materiais e recursos específicos para este trabalho. Recomenda-se que o espaço possibilite o trabalho pedagógico diferenciado, oferecendo ao aluno atividades que envolvam a motricidade, as habilidades sociais, as intervenções nas funções cognitivas, a comunicação alternativa e aumentativa, intervenções e utilização de recursos de informática acessível. As linhas programáticas para esse trabalho envolvem a psicomotricidade, a cognição, a expressão livre e o desenvolvimento afetivo-emocional (BRASIL/MEC/SEESP, 1994).

O tempo de atendimento para este serviço será definido conforme a necessidade de cada aluno, contudo deve ocorrer no contraturno da escolarização. A organização do agrupamento deve pautar-se em critérios como o ano de escolaridade, a idade cronológica e suas necessidades especiais e educacionais.

Em relação à avaliação, Pereira (2016) considera que

---

<sup>2</sup> É uma exigência legal para nortear a condução das ações e estratégias pedagógicas no âmbito da escola comum, da necessidade do apoio especializado, das necessidades de acessibilidade física e/ou administrativas da instituição escolar para a oferta de uma educação de qualidade ao aluno público-alvo da educação especial, deve, também, acolher e contemplar os anseios e necessidades da pessoa com Deficiência, TGD, Altas Habilidades/Superdotação e de sua família.

[...] a avaliação é um processo contínuo e considera todo o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as suas possibilidades e aprendizagem futura, configurando uma ação e intervenção pedagógica especializada processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo sempre um olhar que identifique as habilidades prévias e necessidades de apoio com a finalidade de derrubar as barreiras que dificultam o percurso escolar do aluno (PEREIRA, 2016, p. 107).

O processo de avaliação deve levar em conta três dimensões: a instituição escolar, a família e o próprio aluno (BRASIL/MEC/SEESP, 2006) e deve sustentar a elaboração e a reelaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O PAEE é um instrumento que o professor especializado terá como orientação para acompanhamento do aluno em atendimento. Este instrumento deve ser reformulado no momento em que as estratégias forem vencidas ou se os resultados esperados não forem alcançados. Nele há as intervenções e estratégias que devem ser realizadas junto à instituição escolar, a família e ao aluno e, sendo o caso, outros setores sociais que o aluno frequenta em decorrência de suas necessidades especiais e/ou educacionais

Ao pensar na terminalidade, ou seja, no desligamento do aluno do serviço especializado, a base para tal não deve estar intrinsecamente atrelada ao desempenho escolar do aluno na escola regular, pois o que se pretende com o trabalho especializado é o reconhecimento do próprio aluno de suas capacidades, de sua potencialidade, do entendimento de que é capaz de criar instrumentos eficientes de intervenção na realidade.

[...] dispensar o aluno do serviço especializado não está atrelado a sua evolução no conhecimento escolar, mas na sua capacidade de resolver situações-problema no seu cotidiano, ou seja, quando o aluno possuir consciência de suas limitações e a partir daí encontrar estratégias para se adaptar ao mundo que o cerca. Desta forma, pode-se pensar que a dispensa do serviço especializado não está ligada ao conhecimento acadêmico propriamente dito, mas no entendimento do aluno de suas capacidades e limitações e das formas que se organiza para adaptar-se ao mundo que o cerca (PEREIRA, 2016, p. 107).

A questão da terminalidade também está atrelada ao desejo do aluno de não querer participar e da própria escolha da família, cabendo à escola o registro em atas para arquivamento. Outra questão a ser considerada é o retorno do aluno ao serviço especializado, pois as dificuldades podem acontecer nas diversas etapas da escolarização. Assim, no instante em que houver a necessidade de retorno ao serviço, o mesmo terá direito em recebê-lo. Os serviços oferecidos pelo AEE é direito do aluno e sua oferta é obrigatória por parte do sistema de ensino.

A implantação desse serviço na escola comum não visa alterar a organização da escola, mas oferecer apoio aos alunos público-alvo da educação especial que ali estão

matriculados, com o objetivo de superar os modelos excludentes e de integração até então existentes. De acordo com MEC/SEESP (BRASIL, 2010), a intenção é a de apoiar a escola no cumprimento de sua função social, na construção de uma proposta pedagógica que valorize as diferenças e a diversidade.

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO**

As orientações normativas que regem a educação especial, para a formação inicial do professor do AEE, indicam a prioridade do curso de licenciatura específica em Educação Especial na perspectiva inclusiva. Certamente, esta formação não pode ter como base uma proposta de caráter substitutiva ao ensino comum. Conforme Machado (2010), pelo fato de o AEE trazer uma nova construção na prática da educação especial e um novo formato de relação com a escola comum, essa formação toma dimensões peculiares que diferem a educação especial proposta da perspectiva em que é entendida como substitutiva.

Já a formação continuada, seja por cursos de extensão, de aperfeiçoamento e/ou especialização, exige-se aprofundamento em conhecimentos específicos a respeito do público-alvo da educação especial e da atualização de práticas especializadas. Esta formação deve

[...] estabelecer uma interlocução dos conhecimentos especializados com as situações reais do cotidiano escolar, nas quais o professor possa discutir o atendimento educacional especializado com base nos recursos de acessibilidade e possa, em seguida, atender ao aluno. [...] A formação continuada deve levar em conta a identificação de necessidades, a elaboração de planos de atuação, a organização de atendimentos, a seleção de atividades e a produção e/ou aquisição de recursos de acessibilidade. É uma formação que visa ao conhecimento especializado sob o enfoque educacional (MACHADO, 2010, p. 61).

Na formação do professor especializado, deve-se dar atenção às questões históricas e conceituais da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, assim como conhecimentos sobre Tecnologia Assistiva e suas modalidades, Comunicação aumentativa e alternativa, informática acessível, recursos pedagógicos acessíveis, Sistema Braille, técnica do sorobã, produção de materiais ampliados e em alto relevo, Língua de Sinais Brasileira, Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos com surdez, orientação e mobilidade, adaptações curriculares, funções cognitivas, estilos de aprendizagem, entre outros conhecimentos tão necessários ao atendimento educacional especializado. O fato é que deve ser uma formação consistente que possibilite ao professor especializado realizar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, trabalhar em parceria com a escola comum e com outros setores sociais.

Considera-se aqui, a partir dos dizeres de Kochhann (2017, p. 290) que a formação de professores como atividade da extensão universitária “[...] deve ser um espaço formativo que amplie a perspectiva para uma visão da educação como espaço da construção da crítica e emancipação”. Importante ressaltar que a formação continuada extensionista deve estar intrinsecamente associada à pesquisa e ao ensino para que os cursistas possam ter novas possibilidades de compreensão do real, além de construir uma práxis que entenda a escola como espaço formativo dentro de um contexto educacional, político e social na qual está inserida.

### **PRESSUPOSTOS DO TRABALHO COM AS LIMITAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM O DEFICIENTE INTELECTUAL**

A deficiência intelectual possui um comprometimento cognitivo e apresenta limitações importantes no funcionamento adaptativo, no entanto, ela deve ser “[...] compreendida a partir de uma perspectiva ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida” (PRIOSTE *et. al.*, 2006, p. 22).

Para Pereira (2017), o desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência intelectual

[...] configura-se a uma análoga construção inacabada, ou seja, a evolução em termos dos estágios, na perspectiva piagetiana, e por diversas razões, sempre está aquém das aquisições previstas para uma determinada faixa etária. Em relação às crianças com a mesma idade, os deficientes intelectuais embora possuam esquemas de assimilação equivalente às crianças no desenvolvimento adequado dos estágios cognitivos, demonstram grandes dificuldades frente à resolução de situações-problema. Eles não conseguem colocar em prática os seus instrumentos cognitivos. Apesar de que a inteligência dos deficientes intelectuais apresente uma “lentidão” significativa no seu progresso intelectual, a inteligência testemunha certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente ao meio, ou seja, quando estimulados adequadamente e as respostas são satisfatórias, há evoluções significativas (PEREIRA, 2017, p. 79).

Em relação à pessoa com deficiência intelectual, considerando que a mesma apresenta diversas limitações, deve-se considerar que o cérebro humano é uma estrutura com plasticidade, portanto pode sofrer influências do ambiente, especialmente as selecionadas e analisadas, podendo modificar as estruturas neuronais e a própria expressividade gênica (PFANNER; MARCHESCHI, 2008).

A partir dessas considerações, o trabalho pedagógico especializado deve ser entendido como um conjunto de abordagens que provoque conflitos cognitivos, levando a pessoa com deficiência intelectual a se perceber como um sujeito participativo e atuante na realidade que o cerca, criando possibilidades para que o mesmo seja agente no processo da aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho deve oferecer atividades que venham a fomentar o processo cognitivo e é preciso que o aluno busque sua independência em relação ao conhecimento, exercite uma atitude autocrítica ativa e positiva, na qual possa analisar sua própria ação, valorize sua aprendizagem e encontre satisfação na busca de resolução de problemas. Assim, as atividades desenvolvidas com a metodologia de situações-problema devem favorecer o incremento das capacidades metacognitivas – de planejamento das ações, de objetivação do pensamento – que seriam afetadas pela condição da deficiência intelectual. As atividades devem auxiliar a pessoa com deficiência intelectual a utilizar os processos mentais (linguagem, pensamento, raciocínio, memória, atenção, concentração, percepção) no planejamento, controle e regulação de suas ações.

As atividades propostas às pessoas com deficiência intelectual devem tirá-las de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para ser agente do seu próprio saber. Neste caso, as intervenções pedagógicas devem promover o acesso ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, estimular a capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio: lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível, criar e inovar, enfim, ter acesso ao que é próprio da ação de conhecer.

Alves *et. al.* (2006) salienta que o atendimento pedagógico especializado para alunos com deficiência intelectual deve conter adequações necessárias para obter uma participação efetiva e uma contundente aprendizagem, por meio de estratégias teórico-metodológicas que contribuam com o desenvolvimento cognitivo e a apropriação ativa do saber. As atividades devem proporcionar o engajamento do aluno com o processo de descoberta do conhecimento a partir da mediação do professor.

Batista e Mantoan (2006) reforçam que um trabalho pedagógico especializado baseado em elementos concretos, os quais eliminam tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato, falha em ajudar as pessoas com deficiência intelectual a superarem as suas deficiências inatas. Além disso, reforça essa deficiência, acostumando os estudantes, exclusivamente, ao pensamento concreto e suprimindo os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que esses ainda possam ter. As crianças com deficiência intelectual, quando deixadas a si mesmas, terão dificuldades para atingir formas elaboradas de pensamento abstrato. O serviço especializado deve fazer todo esforço para levá-las nessa direção, para desenvolver o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. O concreto deve ser visto somente como um ponto de apoio necessário

e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, não como um fim em si mesmo.

Caso contrário, como destaca Paulon *et. al.* (2005), corre-se o risco de não levar em conta a subjetividade da pessoa com deficiência intelectual e produzir um trabalho mecânico, passivo e sem significado. Esta situação propicia apenas o reforço de sua sintomatologia, já que esta última diz respeito à forma pela qual o sujeito interpreta e interpela a realidade e o laço que estabelece com outros seres humanos. Detalhando melhor, pessoas com dificuldades de significar o mundo, ao encontrarem um trabalho educacional baseado no condicionamento, apenas repetem condutas não significativas, consolidando de uma vez por todas uma situação que poderia, ainda, ser modificada. As experiências relacionais que o sujeito encontra ao longo da vida permitem-lhe ressignificar sua estruturação. E a determinação dessas diferentes estruturas está fundada nas experiências e nas relações que este estabelece, a partir do lugar que ocupa em seu meio.

Batista e Mantoan (2006) também pontuam que as barreiras da deficiência intelectual diferem muito das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Por esse motivo, o atendimento educacional especializado realizado nos moldes do treinamento e da adaptação reforça a condição de deficiente desse aluno. Essas formas de ação pedagógica especializada mantêm o aluno em um nível de compreensão precária deixando-o com dificuldades em lidar e intervir na realidade.

Diante de uma situação problema, o aluno que não apresenta deficiência intelectual busca, por si só, alternativas para solucionar a mesma, enquanto o aluno com deficiência intelectual, devido às limitações estruturais de natureza orgânica, precisa, na maioria das vezes, de um apoio intencional para que possa estruturar condutas inteligentes. Observam-se, nessa situação, que é exigido desse aluno um maior esforço para o desenvolvimento de seus processos cognitivos, cabendo ao professor intensificar e complexificar as atividades, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem do aluno (ALVES *et. al.*, 2006, p. 23).

O planejamento das atividades parte da identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e, além disso, é importante considerar o que o aluno traz consigo ao longo do seu processo de desenvolvimento: sua fala, suas emoções, seus pensamentos, seus desejos, sua história sociocultural, seus interesses, sua idade, etc. As atividades devem ser trabalhadas através de situações contextualizadas que estimulem a elaboração do pensamento, a antecipação, a concentração, a percepção, a discriminação, a atenção, a memória, o raciocínio, a linguagem, etc. Como também devem propiciar ao aluno pensar e refletir sobre sua ação, se autoavaliar.

Para Pfanner e Marcheschi (2008), a atenção aos quesitos ligados ao perceptivo-motor, no serviço especializado, é fundamental, pois estes contribuem para as sínteses do conhecimento. Na visão dos autores, a educação perceptivo-motora não pode estar voltada ao controle tônico-postural e cinético de base, mas deve estimular a “imaturidade” da organização tônico-motora, considerando que essa situação reduz a possibilidade da pessoa de ter experiências significativas, profundas e complexas em relação à realidade e a si mesmo.

No aspecto perceptivo-motor, as atividades pedagógicas devem levar em consideração o “[...] desenvolvimento dos movimentos integrados, a imagem do movimento, a programação motora (que já é uma função cognitiva) e as capacidades construtivas ou expressivas” (PFANNER; MARCHESCHI, 2008, p. 86). Este trabalho está voltado às atividades de cunho funcional que visam à relativa independência dos processos globais de aprendizagem e de adaptação.

Pfanner e Marcheschi (2008) ressaltam a relevância do trabalho com o desenvolvimento cognitivo quando as pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades no movimento e na linguagem, provocando comprometimentos nas funções superiores. Para os autores, torna-se necessário trabalhar com as funções básicas da vida de relação (percepções, motricidade, linguagem, nos seus estreitos relacionamentos com a vida mental), as funções do pensamento (pré-cognitivas: atenção, memória e representação, cognitivas e metacognitivas) e as noções culturais (instrumentais: leitura-escrita e cálculo, históricos, literárias, artísticas, tecnológicas).

Conforme Cunha (2017), o trabalho desenvolvido por Reuven Feuerstein é uma referência para o profissional que trabalha com pessoas que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem e em especial a ser utilizado com a pessoa com deficiência intelectual. O seu trabalho se baseia em dois pressupostos: a) o cérebro humano não é uma estrutura rígida e sim modificável, apresentando características da plasticidade neuronal e b) a mediação como base para a relação de aprendizagem, no qual um indivíduo experiente propicia mudanças na estrutura cognitiva do indivíduo mediado.

De acordo com Cunha (2017), Feuerstein<sup>3</sup> elaborou a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) e

---

3 A elaboração da teoria de Feuerstein baseou-se na observação da interação natural entre as mães e seus filhos. Apesar de ter sido discípulo de Piaget, deste se distancia, ao apoiar sua teoria nos fundamentos do pensamento sociocultural, demonstrando que o funcionamento da mente humana não depende integral e unicamente dos estímulos do ambiente, mas sim por meio da mediação de um indivíduo mais experiente que seja capaz de promover funções cognitivas eficientes e o pensamento complexo.

entende que a interação entre a condição biológica, o ambiente e a mediação é frequente e complexa. Feuerstein afirma que as funções cognitivas dos seres humanos podem mudar “[...] independentemente da idade da pessoa, do seu grau de comprometimento cognitivo e até mesmo pode mudar quando a condição é considerável irreversível” (FEUERSTEIN, 2012, p. 29, *apud* CUNHA, 2017, p. 3).

A partir do posicionamento teórico de Feuerstein pode-se inferir que só quando o professor especializado, como mediador do processo do conhecimento, fundamentado em uma avaliação pedagógica diagnóstica, identificar quais funções cognitivas não estão desenvolvidas satisfatoriamente que será possível identificar a origem das dificuldades e limitações das pessoas que apresentam dificuldades na aprendizagem e, assim, criar estratégias de intervenção que venham a contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem do referido aluno.

No livro “Aprendizagem Mediada: dentro e fora da sala de aula”, publicado pelo Instituto PIERON (2002), cujo prólogo é do próprio Reuven Feuerstein, aponta que o trabalho pedagógico com alunos que apresentam limitações no desenvolvimento e, como consequência, trazem dificuldades na aprendizagem, deve estimular a aprendizagem autônoma; liberar o seu potencial; promover a utilização de habilidades efetivas de pensamento; desenvolver habilidades interacionais; melhorar a educação familiar; remediar disfunções cognitivas; analisar pontos fortes e pontos fracos cognitivos do aluno; encorajar a metacognição – “pensar sobre o pensar” (INSTITUTO PIERON, 2002, p. 14).

Para Cunha (2017), as funções cognitivas, na perspectiva de Feuerstein, são descritas conforme a estrutura de três fases do ato mental – *input*, elaboração e *output*.

Fase *Input* – coleta de Informações (Recepção): Esta é a fase em que informações ou dados são coletados a fim de resolver uma tarefa. Por exemplo: envolve uma percepção precisa e eficiente, habilidade de atuação adequada, boa compreensão da linguagem e dos conceitos de tempo, espaço, quantidade, assim como habilidade para coletar e examinar muitas fontes de informação ao mesmo tempo. Fase de Elaboração – Trabalhando com o Problema (Processamento): está é a fase que a informação ou os dados são processados. Nossa mente trabalha nas informações coletadas. Por exemplo, a situação pode envolver: definir uma tarefa, comparar e integrar fontes relevantes de informação, planejar, formular hipóteses e trabalhar de forma lógica no problema, etc. Esta é a fase central e mais importante. Fase de *Output* – Comunicação da resposta (Expressão): está é a fase que a informação ou o todo é comunicado ou apresentado. A resposta do problema é dada. Envolve habilidades precisas, apropriadas e eficientes de comunicação (INSTITUTO PIERON, 2002, p. 100).

Outro fator a ser considerado são os afetivos-motivacionais, que para Feuerstein “[...] é essencial ao pensamento e à aprendizagem. A motivação é a energia das funções

cognitivas. Manifesta-se como uma necessidade intrínseca de executar determinada tarefa” (INSTITUTO PIERON, 2002, p. 101).

Nesse sentido, a proposta pedagógica especializada deve estimular o aluno com deficiência intelectual a progredir nos níveis de compreensão, criando novos meios para se adequarem às novas situações. Assim, o aluno cria condições de passar de uma ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizagem/experiência para uma ação que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente. Desta forma, o objetivo do atendimento especializado à pessoa com deficiência intelectual é propiciar condições para que a mesma possa desenvolver sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado para o conhecimento. Assim, a base do trabalho pedagógico especializado da sala de recursos com o aluno com deficiência intelectual deva ser uma proposta pedagógica interativa. Para tanto, a mediação e o diálogo tornam-se fontes primárias no auxílio ao desenvolvimento e a aprendizagem, pois oportuniza ao aluno refletir e se perceber como sujeito autor e autônomo em relação ao conhecimento.

## CONCLUSÃO

Para que se consiga cumprir as transformações educacionais propostas pelos paradigmas inclusivos, valorizando a diversidade, é necessário criar novos modelos de cognição com o objetivo de ultrapassar o modelo dualista do pensamento, do discurso linear, que segrega, partidariza e causa violência (MOSÉ, 2015). Nessa direção, a questão não é ser diferente, mas o direito que todos possuem de acesso e participação nos espaços sociais, no exercício da cidadania, além de ter respeitada sua identidade e individualidade.

Mas no momento, com bases no que já se tem construído em termos de conhecimento a respeito da educação especial na perspectiva inclusiva, entende-se que uma das ações para o caminho de uma educação para a diversidade é a formação do professor. Essa formação deve primar pela autonomia, pela crítica, pela emancipação e por um conhecimento sólido em relação à diversidade, à diferença e, sobretudo, pela inclusão. A formação deve ter como fim o entendimento do papel do professor como mediador do processo da aprendizagem e como um agente atuante, político e transformador da realidade.

Em relação ao trabalho com o aluno público-alvo da educação especial, a formação, seja em nível de graduação ou continuada, deve oferecer conhecimentos profundos do ponto de vista das diferentes áreas do conhecimento. Para esses professores especialistas,

além da aquisição do conhecimento necessário sobre o público-alvo da educação especial é relevante a vivência prática que os auxiliarão a criar estratégias de estimulação/motivação que promova o desenvolvimento e a aprendizagem, contribuindo para o acesso e para a permanência desse aluno na escola regular, além de saberem realizar adequadamente a avaliação educacional diagnóstica.

Entende-se a necessidade do professor especializado como a escola comum compreenderem o papel da sala de recursos multifuncionais no apoio ao aluno público-alvo da educação especial, para que possam desenvolver um trabalho em parceria, contribuindo assim com a inclusão desse público.

Especificamente, em relação à deficiência intelectual, na sala de recursos multifuncionais, é significativo que o professor especializado diagnostique a etapa em que o aluno se encontra no que se refere à estrutura do pensamento, pois determinar o ponto de vista em que o mesmo se coloca frente aos estímulos e como percebe às variações destes, auxilia na elaboração de intervenções tornando-as precisas e com qualidade, a fim de ajudá-lo a superar os problemas em um nível de abstração cada vez mais elevado.

No trabalho de intervenção na sala de recursos multifuncionais a tarefa do professor deve estar centrada na sequência cognitiva que os alunos percorrem para aprender e não na sequência lógica da matéria. Para ajustar as atividades no ritmo do aluno exige-se uma contínua observação, verificando como o mesmo se comunica, como aceita o outro, qual seu grau de atenção, interesse e independência, seus recursos espontâneos para responder aos estímulos e, sobretudo, como ele reage às frustrações e as descobertas.

Enfim, este texto teve como objetivo reafirmar o papel da educação especial na perspectiva inclusiva, sem apontar pontos nevrálgicos de análise de como tem ocorrido o trabalho realizado no AEE ou como tem se dado a inclusão na escola comum. A questão das limitações do deficiente intelectual no processo de aprendizagem foi aqui considerada relevante por se tratar de uma prática que requer conhecimentos e envolvimento de diversas áreas do conhecimento, considerando a queixa dos cursistas.

## REFERÊNCIAS

ABROMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea, Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, n. 2, Jul-Dez, ISSN 2236-532x, 2011, p. 85-97.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini; DUTRA, Cláudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**, Brasília: MEC/SEESP, 2006.

Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula. **Programa de Pesquisa Cognitiva, Divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersand**, África do Sul, Mandia Mendes coordenação; tradução José Francisco Azevedo, 2. ed., São Paulo: Instituto Pierson de Psicologia Aplicada, 2002.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental, 2.ed., Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BLANCO, R. **La Educación inclusiva em América Latina**: Realidad y Perspectivas. – Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Integração Educacional. Temuco, Chile, Abril, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação Sala de Recursos Multifuncionais, elaboração: Cláudia Pereira Dutra; Martinha Clarete Dutra dos Santos; Martha Tombesi Guedes, Brasília: MEC/SE/SEESP, 2010

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CEB N° 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: MEC/SEESP; elaboração: Rosita Edler Carvalho – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Linhas Pragmáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Específico**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CUNHA, Juliana Alves dos Santos Gaêta. **Funções Cognitivas e Aprendizagem**: a abordagem de Reuven Feuerstein, Revista Estação Científica, Juiz de Fora, n° 18, Jul-Dez, 2017, p. 1-21.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. 2. Impressão, Brasília: MEC/SEESP, 2007. 266p.

GALT, Rosana (org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KOCHHANN, Andréa. **Formação de professores na extensão universitária**: uma análise das perspectivas e limites. Revista Teias, v. 18, n. 51, Out-Dez, DOI 10.12957, ISSN 2017.29206, 2017, p. 276-292.

MACHADO, Rosângela. Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço e organização do Atendimento Educacional Especializado. In: CIBEC/MEC **Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**, v. 5, n. 1, jan/jul - Brasília: Secretaria de Educação Especial, ISSN 1808-8899, 2010, p. 58-63.

MOSÉ, Viviane. Diversidade. Entrevista a Arnaldo Niskiar, In: **Programa Educação em Debate**. Youtube.com/results?Search\_query+viviane+Mosé+diversidade, 2015, acessado em 22.05.2020.

PAULON, Simone Mainieri, *et. al.*, **Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon; Lia Beatriz de Lucca Freitas; Gerson Smiech Pinho – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.**

PEREIRA, Márcio. **Notas sobre a deficiência Intelectual**. Revista Ciências Gerenciais em Foco. Cláudio/UEMG, v. 8, n. 5, ISSN: 2317-5265, 2017, p. 75-81.

PEREIRA, Márcio. **Atendimento Educacional Especializado: do que se trata?** Intercursos Revista Científica. Ciências Humanas, Ituiutaba/UEMG, v. 15, n. 2, Julh-Dez, ISBN 2179-9050, 2016, p. 95-118.

PFANNER, Pietro; MARCHESCHI, Mara. **Retardo Mental**. Uma deficiência a ser compreendida e tratada, 1. Ed, São Paulo: Paulinas, 2008.

PRIOSTE, Cláudia, *et. al.*, **10 Questões sobre a Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Mental**. Darcy Raiça; Cláudia Prioste; Maria Luiza Gomes Machado. São Paulo: Avercamp, 2006.

---

<sup>i</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG – Unidade Divinópolis (Av. Paraná, 3001, Jardim Belvedere. Divinópolis - MG. CEP: 35501-170, tel. (37) 3229-3500), Unidade Cláudio (Rodovia MG 260 33, Cláudio/MG, CEP: 35530-000, 37) 3381-3926 / (37) 3381-3857). Residencial: Rua Paraíba 3970, Bairro Rancho Alegre, Divinópolis/MG, CEP – 35502-457, Tel (37) 98837-8071, e-mail: marcio.marcio@uemg.br. País: Brasil