

**Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla:
análises de cenas do cotidiano escolar**

**Pedagogical proposals for students with intellectual and multiple disabilities:
analyzes of everyday school scenes**

Márcia Denise Pletsch¹

Maíra Gomes de Souza da Rocha²

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira³

Resumo: Este texto sistematiza resultados de pesquisas qualitativas realizadas em diferentes redes de ensino da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, sobre os processos educativos oferecidos para sujeitos com deficiência intelectual e múltipla. Para a coleta de dados, foram empregados diferentes procedimentos como registro em diário de campo a partir de observações e de filmagens de cenas de sala de aula; análise de documentos escolares, como relatórios pedagógicos e avaliativos; assim como entrevistas abertas e semiestruturadas com professores do Atendimento Educacional Especializado e de turmas do ensino comum. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski foi utilizada como base para a análise dos dados. Os resultados evidenciaram, entre outros, os avanços no acesso aos processos de ensino e de aprendizagem a partir das políticas de educação inclusiva, assim como apontaram para as possibilidades e os desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino para garantir a escolarização desses sujeitos. Além disso, a maior contribuição destas pesquisas foi evidenciar caminhos possíveis de escolarização e de desenvolvimento desses alunos em turmas comuns de ensino.

Palavras-chave: Políticas de Educação Inclusiva; Deficiência Múltipla; Deficiência Intelectual; Práticas Pedagógicas

Abstract: This text systematizes results of qualitative research carried out in different educational networks of Baixada Fluminense – Rio de Janeiro, Brazil, on the educational processes offered to subjects with intellectual and multiple disabilities. For data collection, different procedures were employed, such as field journaling from observations and filming of classroom scenes; analysis of school documents, such as pedagogical and evaluative reports; as well as open and semi-structured interviews with teachers from the Specialized Educational Service and from ordinary school classes. Vygotsky's historical-cultural perspective was used as the basis for data analysis. The results evidenced, among others, the advances in the access to teaching and learning processes from the inclusive education policies, as well as they pointed to the possibilities and challenges to be faced by the education systems to guarantee the schooling of these subjects. Moreover, the major contribution of this research was to highlight possible ways of schooling and development of these students in common teaching classes.

Keywords: Inclusive Education Policies; Multiple Disability; Intellectual Disability; Pedagogical Practices.

1 Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e do Programa de Pós-Graduação em Humanidades Digitais (PPGIHD) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE). Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro da FAPERJ e pesquisadora do CNPq- nível 2.

2 Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Coordenadora Adjunta do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE). Professora e Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

3 Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Pesquisadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE).

Introdução

[...] as condições escolares impactam nas possibilidades de produção das relações de ensino que se tornam condição de desenvolvimento humano (SOUZA; DAINEZ, 2016, p. 70).

Neste artigo, apresentamos resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE),⁴ vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla. O texto discute e problematiza as propostas pedagógicas e os processos avaliativos dirigidos para esses sujeitos no espaço escolar. As pesquisas foram realizadas em escolas comuns de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, pertencentes a diferentes sistemas municipais de Educação da Baixada Fluminense/RJ.

Em termos metodológicos, empregamos a perspectiva qualitativa com uso de diferentes instrumentos de coleta de dados em nossas investigações, tais como: a) a observação com registro em diário de campo; b) a filmagem de cenas do cotidiano de sala de aula; c) entrevistas abertas e semiestruturadas com professores e gestores escolares; d) análise de documentos locais produzidos pelas escolas e pelas redes de ensino, entre outros. Assim como Vigotski (1997), entendemos que:

A tarefa da metodologia não consiste somente em aprender a medir, mas também em aprender a ver, pensar, a relacionar; e isto significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação [...] sem elaboração subjetiva, quer dizer, sem o pensamento, sem a interpretação, sem o deciframento dos resultados e o exame dos dados não existe a investigação científica (VIGOTSKI, 1997, p. 316).

A partir dessa premissa, compreendemos que o desenvolvimento humano ocorre na relação/ mediação do sujeito com a cultura. Desse modo, o desenvolvimento é concebido como “[...] uma função da interação do homem com o seu grupo social e não como uma função individual, biologicamente programada” (LAPLANE; BOTEGA, 2010, p. 18). Para tal, nossa concepção é de que:

A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, se desenvolvimento humano implica desenvolvimento cultural e se o desenvolvimento materializa-se num processo complexo de apropriação das práticas sociais e dos bens culturais socialmente produzidos, as práticas restritivas/ colaboram para um desenvolvimento humano restritivo (KASSAR, 2016, p. 1234).

Aqui, antes de darmos continuidade, é importante evidenciarmos para o leitor os conceitos de deficiência intelectual e múltipla com os quais temos trabalhado. No primeiro caso, usamos o conceito da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010), que a caracteriza por “[...] importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas e tem início antes dos 18 anos de idade” (AADID, 2010, p. 1).

Para a deficiência múltipla, temos enfrentado o desafio de conceituá-la, pois a literatura nacional e internacional apresenta inúmeras definições e discordâncias, mas nosso grupo de pesquisa, depois de aproximadamente uma década de pesquisas na área, optou em usar o termo para “[...] designar pessoas que têm mais de uma deficiência” (ROCHA; PLETSCHE, 2015). É, assim, “[...] uma condição heterogênea que identifica grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiência que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social” (BRASIL, 2000, p. 47).

⁴ Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/im/oeieis/>.

O conceito oficial brasileiro (BRASIL, 1994, 2016) indica categorias de deficiência que podem se associar, não trazendo obrigatoriedade sobre a presença da deficiência intelectual. A esse respeito, destacamos que, no contexto dos estudos realizados recentemente no ObEE, os educandos com deficiência múltipla apresentavam necessariamente associação de deficiências envolvendo a deficiência intelectual (PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2016; ROCHA, 2018). Mediante a dados como esse, pesquisadores (NUNES, 2001; BERNARDO, 2010; SAMPAIO, 2019) e instituições internacionais⁵ já reconhecem a deficiência intelectual como sempre presente em um quadro de deficiência múltipla.

Para ilustrar como as redes de ensino têm se estruturado para garantir a escolarização e o suporte/apoio educacional especializado desse grupo social, sobretudo nos casos mais graves, apresentamos os resultados a partir das cenas do cotidiano escolar de dois sujeitos, a saber: Rafael, com deficiência intelectual; e Fernando, com deficiência múltipla. Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

Cenas do cotidiano escolar vivenciadas por Rafael: considerações sobre o ensinar e o aprender⁶

É comum verificar que as ações pedagógicas dirigidas aos sujeitos com deficiência intelectual ou múltipla foquem atividades concretas e, em sua maioria, não visam alcançar formas abstratas de construção do pensamento, o que poderia propiciar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e a formação de conceitos científicos. Nesse sentido, reforçamos a importância da intencionalidade do fazer pedagógico evidenciadas nas cenas registradas em diário de campo.

A escola em que ocorreu a pesquisa está localizada em um bairro com alto índice de violência da Baixada Fluminense, região do estado do Rio de Janeiro, com profundas desigualdades socioeconômicas. Esse é um dado importante, uma vez que acreditamos que a trajetória de Rafael é impactada pelo contexto social em que ele está inserido. No entanto, apesar dos diferentes motivos⁷ que dificultam o acesso à escola, o aluno possui alto índice de frequência escolar. Sua sala era composta por aproximadamente 35 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, que se sentavam em cadeiras enfileiradas.

De acordo com nossos registros, os alunos parecem já ter seus “próprios lugares”, pois, durante as observações, eles estavam sempre no mesmo local. Ao perguntarmos sobre o aluno, o professor respondeu: “O Rafael é à parte”. Dito isso, destacamos uma cena que demonstra a corporificação dessa frase em uma atividade na sala de aula.

Cena 1 – “O Macaco e a Mola”

O aluno estava fazendo uma atividade em um livro de Português do 1º ano, enquanto os demais estavam aguardando que o professor corrigisse o exercício de matemática que tinha sido a “tarefa para casa”. Rafael está sentado sozinho na última cadeira sem nenhum colega ao seu lado, a pesquisadora está sentada ao seu lado e o professor passa falando “capricha na letra” ou “para de fazer corpo mole”. Não ocorre uma interação. Rafael se desconcentra o tempo todo numa atividade de leitura do texto “O Macaco e a Mola”, seguido de exercícios de interpretação textual [Fica

5 Podemos citar nos Estados Unidos a *National Information Center for Children and Youth with Disabilities* (NICHCY), que define deficiência múltipla como sendo a condição em que pessoas apresentam deficiência intelectual profunda e que frequentemente apresentam dificuldades adicionais nos movimentos, perdas sensoriais e problemas de comportamento (ROCHA, 2018).

6 As cenas aqui apresentadas foram amplamente discutidas nas dissertações de Rocha (2014) e Oliveira (2016).

7 Dentre eles a proibição de sair de casa por membros de organizações criminosas pertencentes à comunidade na qual o aluno mora (dados coletados em entrevista aberta com a professora do AEE e nas falas do próprio aluno registradas em diário de campo).

observando os colegas participando da correção dos exercícios de matemática]. Mesmo estando um pouco disperso, o aluno tenta continuar o dever sozinho, às vezes faz algumas perguntas e aos poucos vai fazendo os exercícios (Registro em diário de campo - Banco de dados ObEE, 2013-2018).

Podemos observar que essa prática pedagógica não contempla as limitações do aluno, bem como impossibilita a presença de mediações pedagógicas, já que o professor está trabalhando outro conteúdo com a turma e realmente não tem tempo de dar conta das dúvidas de Rafael que, comprovando as palavras do docente, está “à parte”.

A esse respeito, parece-nos que a formação do professor de Rafael é frágil sobre as especificidades e as demandas de escolarização de pessoas com deficiência. Além disso, em suas falas, registradas por meio de entrevistas, o docente evidencia que, apesar de gostar do aluno, não acredita na sua capacidade de acompanhar o desenvolvimento da turma. Nessa direção, pesquisas como as de Pletsch (2014a) destacam que:

[...] faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais. [...]. Essas e outras medidas relacionadas às condições de trabalho dos docentes e à infraestrutura das instituições escolares certamente colaborarão para a melhoria das práticas educativas e dos indicadores de aprendizagem em nosso país. É importante também oferecer aos docentes conhecimentos sólidos sobre desenvolvimento humano e áreas, como, por exemplo, a linguagem. A relação entre esses conhecimentos e a promoção de interações sociais de forma dialógica, sem desconsiderar a subjetividade dos partícipes (aluno e professor, aluno e aluno), é que possibilitarão a aprendizagem dos conceitos necessários para o desenvolvimento (PLETSCH, 2014a, p. 16).

Dando continuidade, a seguir apresentamos uma cena da aula de Geografia – “A administração do município e o governo municipal”.

Cena 2 – Ditado na aula de Geografia

O professor está ditando a atividade. Nesse momento, podemos observar que vários alunos já pararam de copiar, pois estão perdidos. Rafael se esforça para seguir o ritmo do professor, mas se perde então ele diz: “Tio repete, eu não consegui copiar”, e o professor responde: “Vai ficar comigo depois então [na hora do intervalo], não vai fazer corpo mole porque a tia tá aqui”. O professor não se dá conta de que a atividade não contempla todos os alunos, por mais que Rafael consiga copiar, a extensão do texto o deixa confuso. Nesse momento, observamos que outro aluno menciona para o professor que se perdeu e ele repete. Em um determinado trecho, o professor percebe que os alunos estão com dificuldade e, ao invés de ditar, escreve no quadro. Um terceiro aluno observa que Rafael compreende melhor quando o professor dita mais devagar ou coloca no quadro e diz: “Agora você copia Rafael”. O professor volta a ditar e notamos que outro aluno desistiu de copiar: “Eu não consigo copiar, eu me perdi, o tio fala rápido”. A escrita do texto é longa e os alunos “se perdem” ao longo do caminho, inclusive Rafael (Registro em diário de campo - Banco de dados ObEE, 2013-2018).

O aluno mostra interesse em aprender, apesar da dificuldade em acompanhar o ritmo do professor. Observamos, diversas vezes, ele perguntando sobre as palavras que não compreendeu, mas, mesmo quando outros alunos desistem de copiar, Rafael continua buscando concluir a atividade. Mais uma vez, destacamos a necessidade de ajustes ou de diversificações no fazer pedagógico, valorizando, assim, as especificidades e as possibilidades de todos os alunos, dentre eles Rafael.

Em outra atividade da aula de Geografia, os alunos recebem dois mapas – o da região metropolitana do Rio de Janeiro e o do Brasil. O primeiro mapa possui legendas que, com números referentes a cada

cidade, o aluno precisa reconhecer no mapa as cidades a partir das legendas e pintá-los. No segundo mapa, o aluno deveria localizar as regiões do Brasil e pintar os Estados de cada região de cores diferentes, conforme orientação do professor. Vejamos como ocorreu a intervenção pedagógica nessa atividade:

Cena 3 – Interpretação de mapas e construção de legendas

O aluno inicia a atividade do mapa[1]. Após observar o mapa, Rafael pede ajuda da pesquisadora com a atividade. Dessa vez o professor concorda, a turma está muito agitada e ele mal conseguia ouvir as dúvidas do aluno, tampouco repetir as orientações para Rafael [qual era a cor de cada região, etc.]. Inicia-se assim a mediação da atividade. A pesquisadora pede que o aluno aponte no mapa o Rio de Janeiro e depois Mesquita local onde ele mora. Por último, ela escolheu Nova Iguaçu, dizendo que era o local onde morava [queria saber se ele conseguia ler os nomes das cidades e Estados e se conseguia compreender e abstrair a relação entre os números da legenda]. Além de responder, Rafael fazia comentários sobre as cidades que conhecia seja pessoalmente ou pela televisão [...]. Após esse momento, o professor pergunta de qual cidade se trata o nº 2 e Rafael responde Belford Roxo. O docente não comenta, talvez por não ter escutado que foi ele o primeiro a responder, mas o aluno demonstra que queria agradar o professor e fica mostrando a atividade para ele com olhar de admiração. O docente dá novas orientações pedindo que os alunos prestem atenção para memorizar e afirma que essa parte é a mais importante, pois é para pintar o mapa[2] de acordo com as legendas das regiões que eles copiaram no caderno. “*No centro oeste, por exemplo, é para pintar de amarelo, mas dentro dessa região tem um quadrado que não é para pintar*”. Rafael procura e aponta no mapa o quadrado. O professor avisa que eles vão pintar Goiás, mas que o quadrado é o Distrito Federal e eles não vão pintar dessa cor. Rafael reconhece todas as cores e faz a atividade corretamente, sempre olhando para a pesquisadora como quem busca um sinal de aprovação. Seguindo com a atividade, os Estados da região Norte devem ser coloridos de verde, o aluno coloca o dedo no estado do Amazonas e tenta ler o nome do estado. Ao observar o aluno lendo, a pesquisadora questiona-o sobre quais os outros Estados que fazem parte da região Norte e ele menciona *Roraima, Amapá [...]*. Aos poucos com pequenos ajustes e pistas o aluno vai concluindo a atividade, Rafael está orgulhoso de seus acertos e de sua capacidade. Ao final, corre para mostrar ao professor o resultado (Registro em diário de campo - Banco de dados ObEE, 2013-2018).

Nessa atividade, fica evidente a importância da intervenção pedagógica, bem como da valorização das experiências cotidianas dos alunos para a apreensão do conteúdo curricular. Além disso, a intervenção que, inicialmente, poderia ser julgada como simples, revelou que a crença positiva e a mediação da pesquisadora focando nos conhecimentos que Rafael trazia foram essenciais para a aprendizagem e apropriação dos conceitos desejados. A atividade também proporcionou uma mudança atitudinal do aluno, visto que ao notar que aprendeu quis logo contar para o professor, ciente e orgulhoso da sua capacidade.

Ao analisarmos essa cena, compreendemos a ação de mediar como um processo de significação que, por meio da interação e da intervenção pedagógica, contribui na escolarização de alunos, em especial daqueles com deficiência intelectual, ao passo que propicia o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (SMOLKA, 2000; COSTAS, 2012; SOUZA, 2018). A particularidade desse processo está relacionada ao fato de as funções psicológicas superiores serem processos psicológicos que se elaboram por meio das relações com o ambiente cultural (TOASSA; SOUZA, 2010; MELLO, 2010; PLETSCHE, 2015; SOUZA, 2018; ROCHA, 2018), o que implica em diversas possibilidades de interações, estímulos e estabelecimento de relações diferenciadas a qual cada indivíduo vivencia e está exposto. Considerar esses aspectos também é imprescindível na prática pedagógica com estudantes com múltiplas deficiências, conforme abordaremos mais adiante.

Destacamos também uma mudança atitudinal do professor que, ao perceber que Rafael estava de fato aprendendo, resolveu chamá-lo na aula seguinte para fazer uma operação matemática no quadro, conforme o registro a seguir:

Cena 4 – Rafael na aula de Matemática

O professor passou questões de dividir e escolheu alguns alunos para fazer as contas no quadro, e Rafael foi escolhido. O aluno diz que sabe fazer as contas, e o professor diz que sabe disso. Outro aluno levanta e mostra a conta que Rafael resolverá. Ele começa a escrever e pergunta se está bom, e o professor diz que a letra está muito pequena e ninguém conseguirá enxergar; ele apaga e corrige a letra, continua pequeno e ele faz de novo. Nessa aula, ele tem total apoio dos colegas e alguns se levantam para orientá-lo. O professor também o auxilia pedindo que ele faça bolinhas e agrupamentos para contar e o encoraja dizendo “eu sei que você sabe fazer”. Aos poucos ele faz a divisão, tira a prova real com a multiplicação e, depois de 15 minutos, ele finaliza a conta sem em nenhum momento desistir ou desanimar. No final da atividade, o aluno olha para o professor com muita alegria e pergunta “tá certo tio, tá certo?”. O professor diz que sim (Registro em diário de campo - Banco de dados ObEE, 2013-2018).

Ao observarmos a participação de Rafael na aula de matemática, notamos o coletivo como fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1997). Do mesmo modo, constatou-se que a mediação do outro influenciou na tomada de consciência dos sujeitos de seus próprios processos de elaboração conceitual (FONTANA, 2005; VIGOTSKI, 2012; PLETSCH; OLIVEIRA, 2017).

Para Ferri e Hostins (2008, p. 243), “[...] conduzir as atividades pedagógicas dessa forma significa incluí-las numa proposta mais ampla, em que estão inter-relacionadas as ideias de currículo, material, formação docente, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”. Partilhamos dessa opinião, pois essas interações dialógicas estabelecidas entre professor e aluno e/ou aluno e aluno, durante as práticas pedagógicas, aumentam as possibilidades de apreensão dos conteúdos curriculares, sobretudo de conhecimentos que envolvem operações simbólicas, por meio de uma aprendizagem colaborativa. Nesse processo, é fundamental o professor refletir sobre o seu fazer pedagógico, buscando enriquecê-lo constantemente. Isso nos leva a pensar sobre as práticas curriculares e as estratégias de ensino destinadas aos alunos com deficiência intelectual e dos com múltiplas deficiências.

De acordo com Pletsch e Oliveira (2015), ao refletirem sobre as dimensões que envolvem o currículo escolar a partir das premissas conceituais (conteúdos e conceitos ensinados na escola), procedimentais (processos, recursos e mediações realizadas para o ensino dos conhecimentos escolares) e atitudinais (crenças e concepções sobre as possibilidades dos alunos), podemos inferir que as concepções dos professores acabam influenciando na trajetória escolar dos alunos.

Nessa perspectiva, temos discutido no grupo de pesquisa que as práticas curriculares devem ser constitutivas de ações que contemplem a diversidade dos alunos presentes em sala de aula, de modo que beneficiem a participação e a aprendizagem de todos da turma. Por isso, destacamos a importância das práticas que valorizam a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem (PLETSCH, 2014b). É nesse contexto que entra o debate sobre a flexibilização/acessibilidade e a individualização do currículo sem desconsiderar as propostas dirigidas para a turma, particularmente para alunos com deficiências graves, pois o seu desenvolvimento passa pelo reconhecimento de suas especificidades em apropriar-se da cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos.

A esse respeito, Souza (2013) traz contribuições ao sinalizar que é a partir da mediação em sala de aula e das interações ali estabelecidas com base em propostas pedagógicas individualizadas e desafiadoras

coerentes com as possibilidades (perceptivas, sensitivas, de atenção, mnemônicas, cognitivas e motoras) de cada aluno que ocorre a aprendizagem. As possibilidades são inúmeras e na maioria podem ser estruturadas a partir do manejo de sala de aula e da mediação docente. Dentre as quais destacamos:

Rever a organização do espaço de sala de aula, na qual os alunos poderiam ter “voz” e participar da construção do seu conhecimento, interagindo mais uns com os outros. Também poderiam ser oferecidas atividades mais coletivas ou desenvolvidas por meio da “tutoria por pares”, sob a forma de aprendizagem cooperativa ou colaborativa. Essa prática sugere, também, que os colegas “mais adiantados” auxiliem o aluno que ainda está construindo seus conhecimentos sobre o assunto e/ou conceito abordado pelo professor [...]. Outros exemplos de estratégias pedagógicas dizem respeito a questões materiais e vivências que criam oportunidades de reconhecimento do conceito trabalhado pelo professor, assim como a confecção de recursos didáticos como mapas conceituais e esquemas explicativos com ilustrações e palavras chave sobre o assunto abordado, reorganização do tempo e dos critérios a serem exigidos nesse tempo e espaço escolar (PLETSCH; OLIVEIRA, 2015, p. 11-12).

Como podemos depreender desse trecho, são exemplificadas estratégias que contribuem para uma prática pedagógica que viabilize não apenas a permanência dos alunos na sala de aula, mas a sua efetiva participação nas atividades escolares. Chegamos a um momento em que é necessário priorizar e privilegiar ações que beneficiem a construção da aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos os alunos.

No caso de alunos com deficiência múltipla, é imprescindível conhecer as especificidades apresentadas por esses sujeitos, para que seus processos de aprendizagem possam ser de fato beneficiados. Nesse sentido, durante a realização de pesquisa colaborativa contando com professoras que atuavam com esses sujeitos, procuramos propiciar intervenções e estímulos adequados por meio de uma prática pedagógica que abrangesse ações que viessem a oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades.

Tendo esse objetivo, buscamos, por meio do estudo da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, bases para melhor compreender os processos de aprendizagem e assim obter direcionamentos para uma prática pedagógica efetiva. Prática dirigida a alunos que, segundo o próprio Vigotski considerou, não são menos desenvolvidos, mas apresentam uma forma qualitativamente diferente de se desenvolver (VIGOTSKI, 1997).

Nessa direção, parece-nos pertinente ressaltar, nas próximas linhas, algumas cenas registradas no acompanhamento das práticas pedagógicas com um dos alunos com deficiência múltipla participante da pesquisa. Os episódios referem-se a aulas que foram desenvolvidas no AEE (BRASIL, 2009), na modalidade sala de recursos multifuncionais, em uma escola também localizada na região da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro.

Cenas do cotidiano escolar vivenciadas por Fernando no AEE

Para refletir sobre a experiência educacional de Fernando⁸, elencamos episódios que retratam a importância da mediação. Além disso, problematizamos a avaliação da aprendizagem em sujeitos que, além

⁸ Com o diagnóstico de paralisia cerebral (CID g 80.3), Fernando, na época da pesquisa, estava com 11 anos. Apresentava dificuldades motoras e na fala, porém esforçava-se em se comunicar ainda que não houvesse muita clareza. Os aspectos cognitivos foram preservados, evidenciando o seu potencial de desenvolvimento na construção de conceitos científicos. A comunicação deu-se pela insistência de o aluno em se expressar oralmente, bem como das pessoas a sua volta para entendê-lo.

da deficiência intelectual, tem outras deficiências associadas (deficiências físicas e sensoriais, por exemplo) – quadros que comumente afetam a comunicação e a visualização de respostas dos alunos a estímulos do ambiente. A cena a seguir ilustra essa dificuldade de comunicação e a importância da mediação docente:

Cena 5 – Conversa entre Fernando e a professora do AEE sobre a visita dela à escola que ele frequenta no ensino comum

O aluno começa a tentar falar algo para a professora [ela não entende]. Ele insiste e ela se esforça para entender sem sucesso. O aluno não desiste, quer que ela entenda. Ele não se conforma com as conclusões que a professora chega para contornar a situação. Ele continua [está muito difícil de entender – a pronúncia não é clara]. A professora fala que não está entendendo. Ela vai perguntando até ter uma pista: “quinta-feira... quarta-feira? Segunda?”. O aluno confirma e faz a professora entender: “Entendi! Se eu fui na sua escola na segunda-feira? Porque você não falou escola? Seria mais fácil de eu entender!”. A professora explica que tinha combinado de ir na escola fazer uma visita e conversar com a outra professora [da classe regular que ele frequenta]. Ele fala rindo: “não estou indo mais não!” [ri muito]. A professora: “ah garoto! Que história é essa? Já falei que isso não pode! Tem que ir à escola direitinho!”. Ele pergunta se ela não pode ir lá também todo dia. A professora explica que não pode, que tem que estar na sala de recursos e que lá ele já tem uma professora. Ela explica que tem as outras crianças; que ela já foi lá conversar, visitar, mas que isso não pode ser sempre. Falou que ele tem que ir sempre, para aprender, aprender a ler... Que a outra professora vai ajudá-lo a aprender a ler bem mais rápido. Ele observa sorrindo. Fala que na sala de recursos ele fica pouco tempo em só dois dias, que ele tem que ir na escola se não poderá mais vir. Ela enfatiza que ele não pode deixar de ir na escola [fala o nome da professora da turma regular] e diz: “vou ligar para ela para saber se você está indo!”. O aluno concorda, balançando a cabeça (Transcrição de registro em vídeo - Banco de dados ObEE, 2013-2018).

Nesse episódio, além de evidenciarmos a importância da intervenção e da ação mediadora da professora para que as dificuldades de oralização do aluno não fossem impedimento para a comunicação, percebemos a importância dessa postura da docente para o sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem. O diálogo entre professora e aluno contribui para que pensamento, raciocínio, memória e linguagem se constituam.

Estruturas psicológicas superiores, como já mencionamos, estabelecem-se pelo meio social. Nesse contexto, destacamos especificamente a importância da linguagem, que se evidenciou durante a pesquisa de campo. No caso do aluno Fernando (que, além dos comprometimentos cognitivos e motores, apresentava dificuldades acentuadas na oralidade), notamos o quanto o desenvolvimento da linguagem, mesmo com a necessidade de intervenções e mediações para a plena comunicação, se evidenciava como determinante para o processo de ensino e de aprendizagem (VIGOTSKI, 2009).

Cabe mencionarmos que, no caso de alunos não oralizados, com deficiência múltipla mais severa, é fundamental apresentar outras propostas de comunicação com base na comunicação alternativa⁹. Isso também foi evidenciado posteriormente em outra pesquisa realizada no ObEE (ROCHA, 2018).

Segundo nossos estudos, a partir da aprendizagem da comunicação alternativa, alunos com deficiência múltipla podem compensar a sua não oralidade e com ela passam a ter suporte para se apropriar do sistema simbólico e, assim, estruturar a sua linguagem. Nesse sentido, entendemos que a “[...] comunicação alternativa pode ser vista como uma ferramenta, mas também como um instrumento psicológico a partir do momento em que o sujeito se apropria dela e a utiliza como mediadora entre si e o mundo ao seu redor” (ROCHA; PLETSCHE, 2018, p. 105).

⁹ Pertencente ao campo das tecnologias assistivas, “[...] a comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Ela é considerada como uma área que se propõe a compensar temporária ou permanentemente a dificuldade do indivíduo em se comunicar” (GARCIA; PASSONI, 2008, p. 11).

Na cena a seguir, podemos perceber, além desses pontos que levantamos, a importância da utilização de estratégias baseadas em recursos das tecnologias assistivas, bem como as estratégias utilizadas pela professora para que Fernando avançasse na construção de conceitos científicos:

Cena 6 – Fernando em atividade com encontros vocálicos

Com a folha do exercício presa em presilha na mesa adaptada, a professora auxilia o aluno. Utiliza pincel com adaptação para engrossá-lo. A professora conduz Fernando na leitura da letra da música que foi trabalhada (Fernando está atento). A professora canta a música enquanto aponta a sua letra na folha (uma aluna que está sendo atendida junto neste dia, fala bastante, chama a professora e às vezes tira a atenção de Fernando). A professora explica o que quer que Fernando faça. Ela quer que ele indique onde encontrar duas vogais juntas (encontros vocálicos). Exemplifica para o aluno entender. Explica que ele tem que pintar e depois ainda vão procurar a letra “b” da palavra “bote”. A professora, segurando a mão do aluno com o lápis, vai mostrando as palavras do texto e pergunta se tem os encontros. Ele identifica o primeiro. Depois encontra outra vogal, mas a professora o lembra de que ela está sozinha [...]. Continuidade da atividade. A professora agora anota de acordo com as indicações de Fernando. Ela exemplifica palavras que tenham as letras que venham aparecendo. A professora percebe que ele está desatento, o chama. Ela o estimula a fazer a relação entre grafia das letras e seus sons. Ele junta as vogais e as pronuncia de acordo com os estímulos da professora. Ela sempre pergunta como lê cada sílaba; quando ele fica indeciso, ela propõe associação, fornece dicas... O aluno lê letra por letra, o tempo todo ela o induz a fazer a junção das letras para fazer a leitura das sílabas. A professora elogia bastante o aluno, sempre que ele acerta. O aluno sorri [...]. Retomada do exercício. O aluno está mais desatento, a professora o chama para olhar para o papel e o estimula a identificar e corrigir o que ele se equivocou. Terminam a atividade, e ela o convida a pintar os desenhos da folha (Transcrição de registro em vídeo - Banco de dados ObEE, 2013-2018).

Além desses episódios que nos indicam algumas possibilidades da intervenção pedagógica e da importância da ação docente como mediadora da aprendizagem, e conseqüentemente, do desenvolvimento, podemos observar como processos avaliativos podem ser vivenciados pelos sujeitos com múltiplas deficiências no espaço escolar.

A avaliação pode ser realizada pelo professor em conjunto com a equipe pedagógica e outros profissionais que atendam ao aluno, com o objetivo de propiciar práticas pedagógicas que atendam às suas peculiaridades de desenvolvimento (BRASIL, 2000). Vale ressaltarmos que, ao longo dos anos, a ideia de avaliação foi reconfigurada, não se resumindo mais a metodologias e instrumentos de diagnóstico tradicionais. Chegou-se a um consenso de que estes não abarcavam as complexidades, não dando a devida atenção às especificidades que são concernentes e que não podem ser ignoradas no público em questão.

Temos em conta que a avaliação precisa levar em consideração os processos relacionados à vida da pessoa como sujeito integral e humano, não enfocando apenas as suas deficiências. A condição apresentada pelos sujeitos precisa ser considerada; no entanto, deve ser apenas o ponto de partida. As palavras de Silva (2011, p. 3) confirmam essa questão: “convém considerar a forma da pessoa perceber, conhecer e interagir no ambiente físico e social, bem como adquirir, organizar e produzir seu conhecimento”.

Na pesquisa, especificamente com Fernando, que frequentava, o AEE numa escola pública e uma turma de ensino comum de uma escola privada, os relatos da mãe e do próprio estudante mostraram que as possibilidades dele não eram observadas, apenas as suas deficiências. A própria resistência do aluno em frequentar a escola do ensino comum e a solicitação de que a professora de AEE estivesse naquele espaço diariamente - diálogo do aluno com a docente na cena 5 – ajudam a refletir sobre tal aspecto.

Na próxima cena, a docente do AEE desenvolve uma atividade para avaliar a aprendizagem, de modo a ampliar o grau de dificuldade de acordo com o desempenho apresentado por Fernando ao longo da sua realização:

Cena 7 – Fernando fazendo avaliação no notebook

Professora orienta onde o aluno deve posicionar a mão [o aluno está de frente para o *notebook*; equipamento posicionado sobre a mesa adaptada]. Fala com ele, hoje vão lembrar tudo que ele aprendeu. Brinca que hoje é dia de prova. Mostra o primeiro *slide* com a letra “ã”. Ele acerta. Pede para ele completar que é de “avião [tem a imagem no *slide*]. [...]”. A professora mostra *slide* com “ioiô”. A princípio diz que não sabe, depois lê com a ajuda da professora – primeiro soeleta e depois ela pede para ele ler rapidinho, assim, lê adequadamente. A professora aponta para o desenho ao lado para ele correlacionar com o que foi lido e, assim, entender seu significado. [...]. Passa para outra etapa, explica a Fernando que agora ele vai escrever e depois ler. Usando o *powerpoint*, a professora possibilita a atividade. Faz alguns ajustes e começa a atividade. Primeiro mostra “ai” e “ui”. Pergunta quais letras ele deve usar para escrever as palavras. Ele vai falando e apontando para digitar com a ajuda da professora. Na Hora de ler “ai”, ele confunde com “oi”, a professora fala para ele prestar atenção; depois, ele acerta, o mesmo acontece na hora de ler “eu” (o aluno ficava abaixando a cabeça). A professora retoma e fixa os acertos do aluno (o aluno aperta, sem querer, uma tecla que acaba desconfigurando a atividade – a professora faz os ajustes) (Transcrição de registro em vídeo - Banco de dados ObEE, 2013-2018).

Esse episódio também ilustra um resultado importante desta pesquisa: práticas pedagógicas que desafiassem os alunos foram se tornando mais frequentes à medida que as professoras foram refletindo sobre os processos de desenvolvimento. A utilização de recursos e de estratégias adequados para propiciar a realização de exercícios que exigiam mais esforço dos educandos também era fundamental para que isso de fato se viabilizasse. Por isso, pautadas nas premissas da teoria histórico-cultural, defendemos que

[...] as atividades precisam ter objetivos e os docentes precisam intervir e atuar para que estejam de acordo com as especificidades de desenvolvimento dos alunos. As práticas precisam ser construídas levando-se em consideração o que os alunos conseguem realizar e tendo em vista as estratégias e recursos que os oportunizam avançar (ROCHA; PLETSCH, 2019, p. 211).

Além disso, podemos pontuar que a utilização de *slides* de *powerpoint* configurou-se como uma importante estratégia pedagógica e também de avaliação da aprendizagem. Essa estratégia contribuiu para o início da comunicação alternativa, com a apresentação de gravuras e de pranchas para a comunicação com símbolos diversos e até mesmo alguns convencionados por sistemas pictográficos. Também propiciou a manipulação das atividades pelos alunos com comprometimentos motores. Na cena a seguir, temos exemplo dessas aplicações na realização de exercício matemático:

Cena 8 – Fernando em atividade de matemática

O aluno está com o *notebook* sobre a mesa adaptada. A professora conversa com ele para iniciar a atividade. Explica que o que aparece no computador aparece bem maior na TV. [...]. Mostra *slide* com os numerais e as respectivas quantidades de bolas que representam. O aluno fala “1” e a professora o estimula a contar, lembrando da música. A professora fala que está muito fácil contar com as bolinhas pulando sem parar. A professora pede para o aluno apertar o botão do teclado para mudar de *slide* até chegar no “3” com três bolinhas pulando. Aperta novamente a pedido da professora e ela diz que agora chegou na atividade que ele vai fazer (ele de vez em quando abaixa a cabeça). No *slide*, há “continhas” (adições). Ela ajuda o aluno a contar cada uma com o apoio de ábaco [...] (Transcrição de registro em vídeo - Banco de dados ObEE, 2013-2018).

Notamos que, além de a professora dispor de diferentes recursos para trabalhar com Fernando, ela os utiliza tendo clareza de seus propósitos. Como sabe que os conceitos matemáticos ainda precisam ser

representados concretamente, utiliza, por exemplo, o ábaco. Igualmente, por saber que o aluno se distrai facilmente e que precisa ser constantemente motivado, a docente monta a atividade utilizando *slides* com animações precisas ao foco que deseja ter em sua atenção. Além disso, ainda planeja toda a atividade, lembrando-se das demandas de acessibilidade do aluno, oferecendo recursos da tecnologia assistiva para que ele possa compensar as limitações motoras. Dessa forma, a professora oferece um conjunto de recursos e de estratégias diversificadas para garantir a participação de Fernando nas atividades propostas.

Considerações finais

Este artigo objetivou apresentar, a partir de diferentes pesquisas realizadas desde 2012 no Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), as possibilidades e as perspectivas de escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla, considerando que eles têm garantido o seu acesso a turmas comuns de ensino regular a partir das indicações das políticas educacionais vigentes, sobretudo após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008.

Nossa proposta foi, com base na análise de cenas do cotidiano escolar, problematizar a chegada desses alunos às escolas e evidenciar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento a partir de estratégias diferenciadas de ensino, porém articuladas ao currículo escolar oferecido para todos os alunos.

As cenas do cotidiano escolar ilustram diferentes questões que precisam ser levadas em consideração no fazer pedagógico, assim como evidenciam a importância de transformação da cultura sobre a deficiência. Essa necessidade ficou evidenciada na fala da professora de Rafael: “A presença de vocês aqui me fez repensar um pouco a minha prática e resolvi passar dois trabalhos sobre a inclusão nas escolas. Assim, posso aprender mais com os alunos e pegar umas dicas com a professora do AEE sobre o assunto” (Em entrevista - Banco de dados do ObEE, 2013-2018).

Nessa fala, a professora relata a necessidade de troca com a professora do AEE. Nosso estudo mostrou a necessidade de ampliar as propostas de trabalho colaborativo entre os docentes das turmas comuns de ensino regular e do AEE. Outras pesquisas realizadas posteriormente no ObEE também evidenciaram isso (ROCHA; PLETSCHE, 2019). Também é imprescindível a participação efetiva dos gestores e dos coordenadores escolares, assim como os demais agentes das escolas na elaboração das propostas educativas para os alunos com deficiência e, também, para os demais. Esse nos parece ser um dos desafios postos para as redes de ensino.

Ficou evidenciado nas pesquisas que muitos professores não acreditam nas possibilidades de escolarização dessa população. Esse aspecto, em nossa visão, está articulado a dois fatores: o primeiro, a cultura da incapacidade historicamente disseminada sobre a escolarização desses sujeitos; e, a segunda, a própria falta de conhecimentos dos professores sobre os avanços científicos nessa área. Isso mostra que, apesar dos avanços legais em termos de garantia do acesso à escola com as políticas de educação inclusiva, a formação de professores (inicial e continuada) apresenta lacunas no que diz respeito aos processos educacionais dessa população.

Por último, é importante dizermos que não pretendemos com as reflexões aqui apresentadas esgotar o debate sobre os impactos das atuais políticas de educação inclusiva nas trajetórias escolares e de vida de pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla. Pelo contrário, entendemos a polissemia da proposta de educação inclusiva e que a sua análise demanda compreender que a escola é um espaço

de convivência da pluralidade humana, orientada por certa intencionalidade político-pedagógica. Dessa forma, constitui-se em espaço de aprendizagem e em desenvolvimento de todos, independentemente de suas especificidades. Nesse sentido, temas como currículo, formação de professores, uso de metodologias diversificadas, tecnologias assistivas e acessibilidade curricular permeiam as pesquisas e as reflexões no contexto escolar.

Igualmente, pretendemos, a partir dos dados aqui apresentados, ampliar o debate ainda tão centrado nas características da deficiência para uma concepção multifacetada dela como experiência social. Entendemos, dessa maneira, que, para avançar no estado da arte sobre a escolarização de sujeitos com deficiência intelectual e múltipla, faz-se necessário compreendê-la a partir das condições sociais em que são produzidas em diálogo com conceitos como classe social, gênero e raça, por exemplo.

Referências

- AADID. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- BERNARDO, A. I. J. A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interação entre pares. 2010. 111 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial** – educação especial, um direito assegurado. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. (Série Atualidades Pedagógicas).
- BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009.
- BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2016.
- COSTAS, F. A. T. **Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais** – contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.
- FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Práticas de seleção e organização do conhecimento nas escolas regulares e especiais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 231-251, jul./dez. 2008.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GARCIA, J. C. D.; PASSONI, I. R. **Tecnologia Assistiva nas Escolas**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social, 2008.
- KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016.
- LAPLANE, A. L. F.; BOTEAGA, M. B. S. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. (Orgs.). **Questões sobre o desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2010. p. 13-31.
- MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>.

NUNES, C. **Aprendizagem activa na criança com multideficiência**: guia para educadores. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2001.

OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual. 2016. 133 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014a. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31204>.

PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2014). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-25, ago. 2014b.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142862>.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. São Paulo: Navegando, 2017. p. 265-286.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da; OLIVEIRA, M. C. P. de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linha**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 102-121, set./dez. 2016.

ROCHA, M. G. de S. da. Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural. 2014. 233 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ROCHA, M. G. de S. da. Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com deficiência múltipla. 2018. 291 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112- 125, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v22.n1.p.112-125>.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. A escolarização e o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla nos anos iniciais da Educação Básica. In: MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (Orgs.). **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidades Araraquara: Junqueira e Marin, 2019. p. 197-216.

SAMPAIO; V. G. Comunicação alternativa com símbolos táteis e Autoscopia: favorecendo a comunicação do aluno com múltipla deficiência sensorial e a formação continuada de professores de Educação Especial. 2019. 193 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Y. C. R. Deficiência Múltipla: conceito e caracterização. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2011, Maringá. **Anais eletrônicos** [...]. Maringá: Centro Universitário de Maringá 2011. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/cp/inclusao/m3/leitura%203.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>.

SOUZA, F. F. de. Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F. de. Indagações e contradições sobre a ocupação do lugar de aluno com deficiência intelectual no cotidiano de uma escola de ensino fundamental pública de periferia. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 74-85, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.703>.

SOUZA, F. F. de; DAINÉZ, D. Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 58-72, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p58-72>.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas). volume V. Madrid: Visos, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. **Textos de Psicologia** (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e Linguagem). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique (1995). Madrid: Machado, 2012.

Recebido em: 28/11/2019

Aprovado em: 07/02/2020