

Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual numa perspectiva vigotskiana

Specialized educational assistance for students with intellectual disabilities from a vygotskian perspective

La atención educativa especializada para alumnos con discapacidad intelectual desde una perspectiva vigotskiana

Daiane Santil Costa⁰¹ Jaciete Barbosa dos Santos⁰²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o que dizem as pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual na abordagem de Vigotski e colaboradores, a partir de um estudo bibliográfico. Trata-se de um estudo de pós-doutoramento que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O artigo traz sínteses parciais sobre o que dizem os estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual na abordagem de Vigotski, ou seja, de qual maneira tem sido realizada essa prática pedagógica e quais são as concepções sobre esse serviço nas escolas, em Salas de Recurso Multifuncionais, à luz da Teoria Histórico-Cultural. É possível afirmar que embora tenhamos uma vasta produção acadêmica no campo da educação especial, nota-se uma escassez de estudos especificamente voltados para a deficiência intelectual, segundo Milanesi, Mendes (2024), Anache e Mitjás (2007), como também, há lacunas de práticas e poucos fundamentos nessa concepção embora o pensador seja muito conhecido no contexto educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Vigotski.

Abstract

This article aims to present a reflection on what research says about Specialized Educational Assistance for students with intellectual disabilities in the approach of Vygotsky and collaborators, based on a bibliographical study. It is about an ongoing post-doctoral study in the Postgraduate Program in Education and Contemporaneity at the Faculty of Education (PPGEduC), State University of Bahia (UNEB). The article provides a partial overview of what studies say about Specialized Educational Assistance for students with intellectual disabilities in Vygotsky's approach, that is, how this pedagogical practice and what are the conceptions about this service has been carried out in schools, in Multifunctional Resource Rooms, through the lens of Historical-Cultural Theory. It can be asserted that, while there is a vast academic production in the field of special education, there appears to be a lack of studies specifically focused on intellectual disability, according to Milanesi, Mendes (2024), Anache and Mitjás (2007). Furthermore, there are gaps in practices and few theoretical foundations supporting this perspective, despite the thinker being well-known in contemporary educational contexts.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Intellectual Disability; Vygotsky.

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar reflexiones que forman parte de un estudio posdoctoral que se está llevando a cabo actualmente en el Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad de la Facultad de Educación (PPGEduC) de la Universidad Estatal de Bahía (UNEB). El artículo ofrece una visión parcial de lo que dicen los estudios sobre la Atención Educativa Especializada para alumnos con discapacidad intelectual en el enfoque de Vygotsky, es decir, cómo se ha llevado a cabo esta práctica pedagógica en las escuelas, en las Salas de Recursos Multifuncionales, a la luz de la Teoría Histórico-Cultural. Es posible afirmar que, si bien contamos con una vasta producción académica en el campo de

1 Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2017). Licenciada em Pedagogia. É professora da Secretaria Municipal da Educação do Salvador (SMED), atuando em Sala de Recurso Multifuncional com crianças da Educação Infantil ao Ensino fundamental I. E-mail: daisantil@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia. Licenciada em Pedagogia, especialista em Alfabetização (IAT-FEBA/BA), Supervisão Escolar (UEFS/BA), Leitura (PUC/RJ) e Mestre em Educação Especial (UEFS/BA – em Convênio com o CELAEE – Centro de Referência Latino-americano de la Educación Especial – Cuba. E-mail: jaciete@bol.com.br

la educación especial, existe escasez de estudios dirigidos específicamente a la discapacidad intelectual, así como vacíos en las prácticas y pocos fundamentos en esta concepción, a pesar de que el pensador es muy conocido en el contexto educativo contemporáneo.

Palabras Clave: Atención educativa especializada, Discapacidad intelectual, Vigotski.

1. INTRODUÇÃO

A discussão aqui presente faz parte de um estudo bibliográfico em andamento, em uma pesquisa acadêmica intitulada: “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos(as) com deficiência intelectual numa perspectiva vigostkiana: concepções e propostas em um estudo bibliográfico”. A pesquisa de pós-doutoramento está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e foi iniciada em março de 2024.

Este estudo mantém relação com o campo profissional da autora que atua como professora em sala de recurso na rede pública municipal de Salvador. Assim, são apresentadas discussões que são desdobramentos de pesquisas acadêmicas sobre a prática pedagógica que foram desenvolvidas, em anos anteriores, e é fruto da própria experiência profissional. Tais trabalhos de pesquisa realizados trazem temáticas que fazem parte do campo da educação, versam sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos(as) com deficiência intelectual na escola, amparados pelos princípios da educação inclusiva e pela visão vigotskiana.

Tendo como recorte, neste artigo, parte das discussões dessa pesquisa de pós-doutoramento, tem-se como foco apresentar uma breve reflexão sobre o que dizem os estudos sobre esse atendimento a partir da abordagem vigotskiana, ou seja, uma análise sobre a dimensão pedagógica do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado, segundo os Fundamentos de Defectologia (Vigotski, 2021). Em outras palavras, este trabalho trata das concepções que influenciam os fazeres didáticos-pedagógicos, buscando saber de qual maneira tem sido realizada essas práticas nas escolas, em salas de recurso multifuncionais, a partir dos estudos disponíveis.

Ao reafirmar a importância da abordagem vigotskiana, que tem como base o materialismo histórico dialético, pretende-se situar os avanços nessa discussão sobre esse serviço, refletir sobre os princípios, as contradições encontradas no campo e delinear possíveis propostas para essa modalidade transversal do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural. Segundo as produções disponíveis, propõe-se como questão problema para analisar e discutir: quais são as concepções e práticas pedagógicas construídas para estudantes com deficiência intelectual nas salas de recurso, segundo as pesquisas disponíveis?

Conforme afirma Beyer (2010), uma escola verdadeiramente preocupada com suas práticas e propostas no atendimento às diferenças, deve-se garantir além do acesso e a permanência, a organização do trabalho, a identificação das necessidades reais e concretas dos alunos(as). Além disso, é um aspecto imprescindível compreender o campo epistemológico que fundamenta as práticas, pois tal dimensão pode ser pensada como base estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

2. 2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA: QUESTÕES ATUAIS

No contexto atual brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi reafirmada pelo atual governo através do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 (Brasil,2023)³.

A publicação deste plano ocorreu em um cenário de revisão das diretrizes educacionais, impulsionado, principalmente, pela revogação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Esse decreto, conhecido como “decreto da exclusão”, foi denominado oficialmente como “Política da Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (Brasil, 2020). A implementação do Plano de Afirmção (Brasil, 2023) representa um avanço na reconstrução do compromisso com a educação inclusiva, impactado por mudanças nas diretrizes federais.

Em novembro de 2023, o governo instituiu novas ações para estimular a matrícula de estudantes no ensino regular. O plano propõe incentivos voltados para melhorias materiais, financeiras e pedagógicas, além da ampliação das salas de recurso para o atendimento de alunos(as) nas escolas. A estratégia é enfatizar a necessidade de expandir esses serviços desde a primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Na perspectiva inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade transversal da educação que perpassa as diversas etapas, níveis e em outras modalidades do ensino.

Na escola, esse atendimento de suporte que é realizado na sala de recurso, se diferencia de um serviço de reforço escolar ou de um apoio clínico psicopedagógico. Além disso, não se assemelha ao atendimento terapêutico que deve ser desenvolvido por outros profissionais do campo da saúde. Tem caráter complementar e/ou suplementar, ou seja, não substitutivo ao trabalho realizado pelos professores da sala regular.

Com o anúncio do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008 (Brasil, 2023), foi possível apontar e reafirmar (re) posicionamentos sobre o cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), promovendo uma outra etapa de resgate de direitos educacionais dos estudantes público-alvo da educação inclusiva através da busca por remoção de barreiras, sobretudo, atitudinais que envolvem processos discriminatórios e excludentes que são históricos.

O plano tem como algumas de suas metas até o ano de 2026, ampliar as matrículas para os alunos (as) em classes comuns, investimento financeiro para as salas de recurso multifuncionais no país, a criação de observatórios e monitoramento, a divulgação editais para pesquisadores com deficiência (Brasil, 2023).

Em junho de 2024, o governo federal publicou a lei n.14.880, a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos (Brasil, 2024), alteran-

³ Plano divulgado pelo governo federal do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, com material orientador disponível na página: pneepei.pdf (www.gov.br).

do o marco legal da primeira infância, determinando a prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares apoiadas pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva e de serviços a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento. Esse marco dá destaque ao Atendimento Educacional Especializado como serviço em articulação aos serviços multiprofissionais e intersetoriais, em atenção precoce às crianças em condição de risco no desenvolvimento, priorizando atenção, recursos e apoios que se fizerem necessários.

Atualmente, no caso dos estudantes com deficiência intelectual, além do acesso ao ensino comum, segundo a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), eles têm a possibilidade de serem apoiados pelo trabalho pedagógico complementar que é realizado pelo serviço do Atendimento Educacional Especializado, principalmente, nas salas de recurso multifuncionais ou nos centros de atendimento em instituições que se destinam a atender crianças e jovens com deficiências (visual, surdocegueira, auditiva, intelectual, múltipla e física), com altas habilidades/superdotação ou com transtorno do espectro autista, público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, o serviço do Atendimento Educacional Especializado, ganha centralidade e mais força nas discussões educacionais sobre o apoio complementar e de caráter pedagógico aos estudantes público-alvo da educação especial. Na sala de recurso multifuncional, o trabalho é um serviço que se constitui como lócus de aprendizagens e de um ensino que apoia crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais de forma transversal ao longo da escolarização. Além disso, faz articulações intersetoriais e é espaço de criação de diversificadas estratégias para favorecer a remoção de barreiras físicas (questões de ordem arquitetônica nos espaços) e atitudinais (capacitismo), promovendo a acessibilidade física, material, comunicacional e a apropriação de conhecimentos acadêmicos que atravessam o percurso escolar dos estudantes.

Portanto, por ser um atendimento complementar e/ou suplementar de natureza pedagógica, necessita guiar-se por concepções, propostas e práticas que se enraízam no campo da educação com instrumentos e procedimentos bem delineados, intencionais e estruturados. Esse serviço tem como objetivo contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos(as) na sala de aula e favorecer o desenvolvimento desses estudantes a partir de diversas estratégias acessíveis às necessidades e à remoção de barreiras (atitudinais, materiais e arquitetônicas) que estejam limitando o acesso ao conhecimento e impactando a aprendizagem.

Especificamente, a respeito dos alunos com deficiência intelectual, Milanesi e Mendes (2024) analisam as práticas dos professores e as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado para esses estudantes, dentro de um cenário sociopolítico e de ações governamentais nos últimos anos, tais como exemplo: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as normativas do Atendimento Educa-

cional Especializado (Brasil, 2010), a Resolução n.4 (Brasil, 2009) e o Programa de Educação Inclusiva Direito à Diversidade (Brasil, 2006).

Ao discutirem especificamente as práticas pedagógicas dos professores especialistas junto aos alunos (as) com deficiência intelectual no ensino fundamental, Milanese e Mendes (2024) alertam sobre a escassez de estudos sobre essa temática, o que também foi enfatizado em estudos anteriores realizados por Anache e Mitjans (2007). Milanese e Mendes (2024) salientam que as pessoas com deficiência intelectual se expressam em um grupo diversificado de necessidades e manifestações das condições de cada um e também enfatizam a preocupação sobre a prática pedagógica direcionada a esse público. Destacam que há um expressivo número crescente de estudantes que estão nas escolas com o movimento da educação inclusiva e que esses alunos(as) precisam avançar em seus processos de apropriação do conhecimento na escola (Milanese; Mendes, 2024). Segundo as autoras,

A despeito do número reduzido de estudos, foi evidenciada uma grande diversidade de práticas, o que permite questionar se as orientações oficiais de como deve ser o AEE são suficientes para apoiar os professores e garantir a aprendizagem de estudantes com DI (Milanese; Mendes, 2024, p. 147).

Para abordar a prática pedagógica, as autoras citam os estudos realizados por Mendes (1995), que em anos anteriores ao processo de inclusão escolar no Brasil, analisou o ensino em classes especiais e instituições especializadas voltadas para os estudantes com deficiência intelectual. Mendes (1995), nessas pesquisas anteriores, pôde observar alguns aspectos que sugerem reflexões atuais, tais como: a compreensão de desenvolvimento único e linear entre as pessoas, concepções “de remediação ou de recuperação de etapas ou habilidades que faltavam no aluno” (Milanese; Mendes, 2024, p. 150), adoção de currículos específicos voltados para uma suposta prontidão, com uma abordagem infantilizada, pautada na condição do próprio estudante, assumindo o treino e a pura repetição como vias preponderantes no processo de aprendizagem.

Desse modo, eram adotados currículos “especiais”, tipicamente remediativos, que pressupunham que os problemas de aprendizagem estavam centrados no próprio indivíduo, de modo que a incapacidade escolar estaria relacionada aos processos cognitivos subjacentes. Empregava-se uma metodologia que, praticamente, assumia a infantilização do estudante, ensinando-se habilidades típicas do nível pré-escolar, a fim de que o aluno adquirisse alguma espécie de prontidão para a alfabetização (Milanese; Mendes, 2024, p. 150).

Ainda de acordo com a temática da prática pedagógica, segundo Milanese e Mendes (2004), em seus estudos recentes, as autoras encontraram poucas pesquisas sobre o assunto, e levantam pontos importantes a partir de 12 trabalhos encontrados. As referidas autoras (Mendes; Milanese, 2024), visando conhecer o cenário atual destacam alguns resultados mais gerais identificados, em salas de recurso multifuncionais: certas práticas relacionadas baseadas em fazeres espontâneos com jogos (passatempo) para os alunos (as) explorarem sem mediações assertivas para favorecer o aprender; pouco incremento de atividades direcionadas ao raciocínio lógico-matemático; propostas de atividades que se assemelham ao reforço escolar; atividades com o uso de jogos virtuais ou concretos com pouca intervenção

para desenvolver o raciocínio desses estudantes e fragilidade na comunicação entre a professora especialista e a professora da sala comum.

Para além da descrição dos fatos e da crítica, Mendes e Milanesi consideram que há poucas pesquisas sobre o assunto e alertam sobre a necessidade de trabalhos que possam sugerir caminhos favoráveis à prática pedagógica para novos avanços no conhecimento (Milanesi; Mendes, 2024).

Portanto, ao abordar esse serviço a partir de outra perspectiva de trabalho, é possível segundo Borges (2020), pensar o Atendimento Educacional Especializado à luz da abordagem vigostkiana. Para tanto, requer entendê-lo como serviço complementar que tem como um dos seus importantes objetivos desenvolver as funções psicológicas superiores e, sendo assim, é preciso favorecer a elaboração de atividades lúdicas, recursos e estratégias para o aprimoramento/fortalecimento da aprendizagem dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos que são próprios da responsabilidade da educação escolar.

Além disso, essa concepção exige dos profissionais da educação entender as pessoas com deficiência para além das condições orgânicas individuais, é necessário vê-las na interação com o meio social porque há chances de se criar processos de compensação diante de dificuldades decorrentes da deficiência. O meio é a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de formação social humana (Vigotski, 2021). Essa é uma discussão que será desenvolvida no próximo tópico que apresenta como embasamento teórico os princípios da Teoria Histórico-Cultural.

3. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

À luz da abordagem vigostkiana (Vigotski, 1995, 2014, 2008, 2009, 2010, 2021), é possível buscar rupturas com certas concepções pedagógicas que não reconhecem os potenciais das pessoas com deficiências, significa reafirmar, a necessidade de repensar o olhar que se prende às limitações, às supostas dificuldades apontadas nas pessoas, ao questionável sujeito do “déficit”. É imprescindível superar as visões que tem como foco a deficiência tomada pela condição biológica, como também, de práticas e propostas pedagógicas esvaziadas de sentidos, de compreensões organicistas de aprendizagem, etapistas, pessimistas e lineares de desenvolvimento.

Dias e Oliveira (2013), apontam uma forte influência do modelo médico nas concepções sobre a deficiência. Quando comparada às demais, a deficiência intelectual ainda é repleta de incompreensões, representações sociais que a relacionam à dependência, à incapacidade, à cognição infantilizada, às possibilidades minimizadas, retratando construções discursivas cheias de equívocos. Assim, tomando também os princípios bakhtinianos, destacam que os diferentes discursos que circulam sobre a pessoa com deficiência intelectual são reflexos de construções científicas, históricas, sociais, reveladoras de contradições dessa nossa sociedade.

Concordando com Dias e Oliveira (2013), é preciso situar os discursos e “os horizontes sociais” (Bakhtin, 2009, p. 116) desses enunciados, compreendendo que eles partem de uma relação dialógica ininterrupta entre locutores e ouvintes, de territórios comuns ou distintos, repletos de contradições, sobretudo, de atravessamento das questões dos grupos divididos em uma sociedade de classes, que expressam condições específicas de vida, em cada momento histórico, bem como os seus valores e normas.

Assim, ao tratar da conceituação da deficiência intelectual, neste trabalho, requer para além das formas colocadas nos manuais, entender que na realidade, segundo Bakhtin “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2009, p. 99). E o conceito de deficiência intelectual, não diferente disso, apresentou diversas concepções: visões atravessadas e impregnadas de questões supersticiosas, clínicas, médico-pedagógicas, social, decorrente de uma produção histórica e social.

Ao longo do tempo, a conceituação e a caracterização da deficiência intelectual sofreram transformações. É possível compreender que muitos valores, nomenclaturas (idiotia, retardo, deficiência mental, deficiência intelectual), princípios e formas de atuação diante dessas pessoas estão enraizados em certos paradigmas, passam por escolhas, por visões de mundo, por posicionamentos ideológicos profissionais e educacionais que, muitas vezes, estão pautados nas contradições, determinações e superações desses diferentes contextos sociais, em cada período da história da humanidade. Conforme, Crochick et al (2024, p.04),

Deficiência intelectual é uma expressão em evolução que representa a revisão conceitual de enfrentamento à repetição do preconceito e da discriminação, por meio de segregação e marginalização, conforme apontam estudos da *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo* (AAIDD, 2002), responsável pelo reconhecimento e validação dessa nomenclatura, em substituição a expressões como retardo mental, dentre outras terminologias existentes que subestimaram as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Portanto, neste trabalho, tomando a perspectiva vigostkiana e de estudos dos seus colaboradores, segundo os Fundamentos de Defectologia (Vigotski, 2021), é possível compreender a deficiência intelectual a partir de outras bases. Sem negar as questões orgânicas que marcam a deficiência, tem-se como preocupação notar as dificuldades geradas pelo meio social que impedem o sujeito de aprender e se desenvolver.

Trata-se de afirmar, neste trabalho, uma concepção pedagógica que centra nos potenciais das pessoas, nas possibilidades oferecidas pela cultura para favorecer o alcance de níveis mais elaborados em seus processos psicológicos superiores e de apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos intencionalmente organizados e promovidos pela escola. Conforme os princípios dos estudos propostos por Vigotski,

No terreno prático, no terreno da educação- como procuramos expor- a defectologia se encontra diante de tarefas cuja solução demanda um trabalho criativo de organização de formas especiais. Para resolver determinados problemas, é preciso encontrar um sólido fundamento tanto para a teoria quanto para a prática. Para não construir sobre areia, para evitar o empirismo eclético e superficial que a caracterizava no passado, para abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa e passar a uma peda-

gogia criativamente positiva, a defectologia deve apoiar-se no fundamento filosófico do materialismo dialético sobre o qual se constrói nossa pedagogia geral e no fundamento social sobre o qual se constrói nossa educação social. Eis, precisamente, o problema da nossa defectologia (2021, p. 196).

Em outras palavras, busca-se superar a visão individual e biologizante que se prende às condições orgânicas como explicação da deficiência propondo um outro olhar para as condições culturais que podem ser promotoras e geradoras (ou não) de desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (1995), é possível notar que na interação da criança com deficiência intelectual com o meio social há chances de se criar processos de compensação diante de dificuldades decorrentes da deficiência, o meio é a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de formação social humana (Vigotski, 2021).

No processo de desenvolvimento humano há evoluções e involuções, idas e vindas, pois esse processo é complexo e se manifesta de forma dinâmica (Vigotski, 2021, p. 195). Faz-se preciso educar os processos das crianças com deficiência intelectual, ultrapassando a ideia de adapta-se às suas “insuficiências” (Vigotski, 2021, p. 195). Tais concepções que se fixam às limitações, às características diagnósticas tomadas como estáticas da deficiência terminam por reduzir o entendimento sobre o desenvolvimento humano à esfera puramente individual e por crenças classificatórias, normativas e limitantes sobre as pessoas.

De Carlo (2001), coloca que a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano trata da deficiência intelectual de outra maneira. Baseando-se nos estudos vigotkianos aponta que é preciso conhecer as características gerais da deficiência, mas deve-se compreender as singularidades, bem como as produções culturais que atravessam a realidade da pessoa com deficiência intelectual.

Contextos sociais excludentes, discriminatórios e muito pouco colaborativos podem acentuar dificuldades e impedem que ocorram a realização de caminhos alternativos (acesso a meios e recursos acessíveis, estratégias diversificadas para aprender, etc.) para que essas pessoas possam minimizar certas limitações que estão colocadas pela condição da deficiência. Ou seja, é necessário compreender que a vida coletiva pode promover a educação das pessoas através de meios auxiliares que minimizam as dificuldades e viabilizam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Entende-se que, nesse sentido, é possível oferecer outras oportunidades, de desenvolver nesses estudantes o que está em falta decorrente da condição da deficiência intelectual, (Vigotski, 2010; 2021) envolvendo ultrapassar diversas barreiras (atitudinais, físicas, tecnológicas, políticas), principalmente, as barreiras atitudinais acreditando na força coletiva que pode existir na escola e numa busca por uma sociedade mais humanizada. O desenvolvimento omnilateral dos sujeitos requer outros caminhos e fundamentos, sobretudo, baseados na construção de uma sociedade que aponte como possibilidade verdadeiramente a emancipação humana. Para Barroco e Leonardo (2016), é preciso compreender que:

[...]As forças motrizes para o desenvolvimento, para que os sujeitos passem de dadas etapas a outras, são decorrentes da interiorização dessas relações sociais e de sua compreensão, gerando novos motivos em meio a novas atividades. Quando nada ou

pouco se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco lhes permite desenvolver (p. 330).

Muitas vezes, algumas concepções e práticas enraizadas no modelo médico da deficiência que aparecem no trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência intelectual e se sobrepõem no cotidiano escolar terminam por eliminar possíveis aprendizagens que levem ao plano abstrato, ao mundo simbólico, pois acredita-se que essas pessoas são incapazes de aprender por essas vias. São tomadas apenas pelos comprometimentos, características e dificuldades geradas pela condição orgânica da deficiência. Conforme discutido no tópico anterior deste artigo, há uma descrença social em relação às pessoas com deficiência ou sérios equívocos sobre as suas possibilidades, fragilizando as potencialidades que existem em cada um.

Nessa sociedade capitalista, há processos de negação das diferenças, de direitos negligenciados com aqueles, historicamente, invisibilizados por suas necessidades e singularidades. Tanto nos processos de participação em várias esferas sociais da vida, quanto nas oportunidades no que se refere ao seu processo de escolarização há uma luta que tem se manifestado de forma contínua para que as pessoas com deficiência intelectual possam participar ativamente dos processos sociais comuns a todas as pessoas. Para Mello (2016), há nessa sociedade muitas atitudes capacitistas, sustentadas por uma visão biomédica entre as pessoas demonstrando crenças indevidas, preconceituosas, formas de exclusão ou de discriminação sobre as pessoas com deficiência.

Segundo Tonet (2016), a defesa de outros princípios educacionais passa pelo entendimento de que nos moldes da sociedade capitalista há uma produção de uma sociabilidade sustentada pela desigualdade, pelo antagonismo entre as pessoas, que em sua expressão mais preocupante, nos tempos atuais, tem se evidenciado em uma degradação das diversas condições de vida. Conforme Tonet, que apresenta os mesmos princípios filosóficos vigotskianos (Vigotski, 2010), os processos educacionais no Brasil exigem, um necessário reposicionamento, ou seja, “isto nos permite afirmar que uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história” (Tonet, 2016, p. 24).

Nesse sistema há cada vez mais o agravamento acentuado dos problemas sociais, a destruição do meio ambiente e a fragilização das relações, o desmantelamento das construções coletivas, mais humanizadas, e que termina por influenciar as mais variadas esferas da vida, dentre as quais a da educação. Embora seja uma complexa tarefa, é uma condição imperativa buscar uma educação que contribua para o “desenvolvimento mais pleno da humanidade” e que possa apontar no horizonte social outras formas de sobrevivência (Tonet, 2016, p. 23).

Na abordagem histórico-cultural, não é possível descolar a realidade social da prática do professor que atua na educação especial realizada no chão da sala de aula. Segundo Rossato e Constantino (2017), “o modo como o professor na educação especial realiza a

atividade docente não se revela à parte das relações históricas e condições materiais produzidas[...]” (Rossato; Constantino, 2017, p. 142). Portanto, o AEE nessa visão, deve-se opor a essas mentalidades e propor novos caminhos para superar a concepção tradicionalmente conhecida que relaciona a diferença na escola a

identidades fechadas, que limitam o estudante à sua deficiência e à concepção de um serviço especializado para os estudantes que são marcados como aqueles que apresentam desempenho acadêmico que não atende ao esperado pela sala de aula comum (Machado, 2020, pp. 36-37).

A escola ao ficar presa a uma visão clínica da deficiência, reduz as diferenças humanas aos dados clínicos e biológicos, aos posicionamentos binários (ter ou não uma deficiência), favorecendo o apagamento das subjetividades e singularidades das pessoas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho se define por ser uma pesquisa de natureza qualitativa, baseado em um estudo bibliográfico (Brito, Oliveira e Silva, 2021). O estudo bibliográfico pode ser compreendido como uma busca aprofundada de trabalhos na literatura acadêmica tendo a possibilidade de encontrar e localizar avanços no conhecimento a partir de formulações conceituais. Tais estudos fazem parte de elaborações científicas que integram determinada teoria sobre a realidade (Triviños, 2013).

Brito, Oliveira e Silva (2021), abordam a importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação, na atualidade. Os autores enfatizam que o campo tecnológico proporcionou mudanças significativas para os pesquisadores, sendo possível desenvolver trabalhos a partir de bases de dados disponíveis em plataformas virtuais acadêmicas confiáveis. Esses espaços armazenam informações, organizam e catalogam trabalhos, oferecendo um acervo virtual de fácil acesso e com credibilidade, permitindo ultrapassar os limites de uso das conhecidas fontes impressas.

Outro aspecto considerado no percurso metodológico, se refere à escolha da abordagem teórica. Ao tratar das pesquisas em educação especial e das questões epistemológicas postas nos trabalhos acadêmicos brasileiros, Marques et al (2008), em um artigo publicado sobre as produções das pesquisas em educação especial, traz uma ampla análise sobre o assunto e afirmam que há, em certos estudos, uma certa ausência de coerência no próprio discurso internos das pesquisas, isto é, no próprio texto desses trabalhos.

Para Marques et al (2008), é necessário que os pesquisadores tenham como preocupação a consistência e a coerência nos trabalhos para que a produção do conhecimento possa preencher novas lacunas, promovendo verdadeiros avanços científicos. Portanto, não se trata de trazer a oposição de uma teoria em relação a outra, mas de enfatizar a escolha epistemológica que guia o trabalho científico, em apresentar uma definição de educação e de pressupostos teórico-metodológicos mais coerentes nas produções.

Nesse sentido, segundo Borges (2020), numa revisão de estudos, há diversas pesquisas e trabalhos que abordam o Atendimento Educacional Especializado atrelado a temas

variados no campo da educação e embasados em várias vertentes teóricas e metodológicas. Entretanto, quando se refere à afinidade ao tema deste trabalho foi possível notar que há certa redução de estudos que abordem o atendimento para o estudante com deficiência intelectual, a partir da Teoria Histórico-Cultural, principalmente, considerando as coerências internas e teóricas nos trabalhos apontadas e descritas por Marques et al (2008). Há uma mistura de concepções.

Para este estudo que se encontra em andamento, foi selecionada a base de dados de artigos, teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser uma importante plataforma de divulgação de estudos científicos. Tomando como recorte temporal, o período de publicações desenvolvidas entre 2010 e 2023, definiu-se como foco os trabalhos de pesquisa em momento posterior às publicações das notas técnicas do Ministério da Educação (Brasil, 2010) que guiam o trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado e que estão disponíveis na plataforma.

O quadro 1, de forma parcial, apresenta os trabalhos encontrados e disponíveis nessa base de dados. Nesse quadro, há uma organização cronológica dos estudos selecionados com os títulos, autores e o local onde foram desenvolvidas as pesquisas brasileiras: Silva (2011); Cotonho, Victor (2015); Barbosa (2016), Victor e Camizão (2017); Rossato e Constantino (2017), Ziesman (2018), Santos, Silva (2019); Santos (2019), Pletsh, Rocha, Oliveira (2020); Fonseca (2021). Esse levantamento foi realizado entre março e junho de 2024. Portanto, considerando os limites deste artigo, apenas uma parte da análise e da discussão das pesquisas encontradas estão aqui apresentadas.

Dos 84 trabalhos (artigos, teses e dissertações) envolvendo temas diversificados em torno do Atendimento Educacional Especializado e a deficiência intelectual, foram selecionados alguns trabalhos envolvendo as palavras-chaves, combinadas e/ou relacionadas: Atendimento Educacional Especializado, aluno(s), Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (com diferentes grafias) e deficiência intelectual.

De forma mais minuciosa, foi realizada uma leitura mais aprofundada dos títulos e resumos, apenas foram considerados 11 trabalhos acadêmicos para a pesquisa que está em andamento. No entanto, para a discussão da presente temática, apenas oito estudos serão apresentados como resultados parciais, conforme a descrição mais detalhada no quadro 1. Nesse universo de trabalhos, não foram consideradas as temáticas específicas sobre o serviço de atendimento para alunos com deficiência intelectual relacionados aos campos de conhecimento como a Matemática ou a Língua Portuguesa, sobre a avaliação da aprendizagem no atendimento, o uso das tecnologias assistivas ou assuntos direcionados à formação docente, por exemplo.

Quadro 1- Trabalhos disponíveis na Base Capes e no Banco de Teses e dissertações

TIPO DE TRABALHO	AUTOR(A)	TÍTULO	ANO	LOCAL
1.Dissertação	SILVA, Fabricia Gomes da.	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão	2011	CE
2.Artigo	COTONHO, Larissy; VICTOR, Sonia.	Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural	2015	ES
3.Artigo	BARBOSA, Priscila; CHAHINI, Thelma.	A inclusão de alunos com DID na perspectiva de Vygotsky.	2016	MA
4.Dissertação	ZIESMANN, Cleusa Inês.	Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky	2018	RS
5.Artigo	SANTOS, Ivone. SILVA, Régis.	Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado em duas redes municipais de ensino no Brasil	2019	GO/PR
6.Tese	SANTOS, Ivone.	Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado em duas redes municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR	2019	GO/PR
7.Artigo	PLETSH, Denise; ROCHA, Maira; OLIVEIRA, Mariana.	Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análise de cenas no cotidiano escolar	2020	RJ
8.Dissertação	FONSECA, Katia de Abreu	Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural	2021	SP

Fonte: Dados organizados pela autora

Nesses trabalhos selecionados foram identificadas as aproximações com a temática proposta, que aborda uma reflexão sobre o que dizem as pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual a partir da abordagem de Vigotski e colaboradores. Nessa seleção houve uma leitura direcionada do seu conteúdo e das suas contribuições para o presente estudo.

No caso da pesquisa de Santos (2019) também sintetizada em artigo, foram considerados nessa análise ambos os trabalhos de pesquisa: a tese e o artigo que traz a sua síntese de pesquisa (Santos, Silva, 2019). Vale ressaltar, que nessa seleção foram encontrados trabalhos que não estavam disponíveis, pois, se tratavam de publicações anteriores à disponibilidade dos dados pela plataforma ao grande público.

Após serem identificados os trabalhos e com base nesses achados, os conceitos e princípios pedagógicos foram analisados e discutidos, organizados em categorias temáticas, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, autores nacionais que mantêm aderência à abordagem vigostkiana e estudiosos que são referências importantes no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva embasaram as discussões propostas neste escrito: Saviani (2013); Cara (2016); Barroco, Leonardo (2016); Rossato; Constantino (2017); Borges (2020), Santos, Osawara (2021).

Assim, serão aqui apresentadas sínteses parciais de duas categorias temáticas construídas e selecionadas para compor o debate presente neste artigo. Em forma de breves discussões pelo limite da proposta neste artigo, a partir da leitura dos trabalhos, foram organizados e discutidos em duas categorias, os seguintes aspectos: A) a concepção docente de deficiência intelectual e B) concepções no ensino e aspectos didáticos-pedagógicos na prática com estudantes com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado.

Para análise desses achados são apresentadas sínteses conceituais relacionadas à contribuição da abordagem vigotskiana ao trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado, e os avanços na discussão dos trabalhos, os seus princípios, as contradições encontradas nos campos, sugerindo possíveis propostas reflexivas para essa modalidade transversal do ensino. Portanto, à luz dos estudos vigotskianos, para além de descrever fenômenos da realidade, houve uma preocupação em observar e analisar as relações dinâmico-causais que evidenciam processos que se realizam e se constituem em contextos sociais específicos, a partir de sujeitos situados, historicamente, em inter-relações com outras pessoas.

Ademais, o artigo dará ênfase a discussões mais voltadas para os estudantes com deficiência intelectual que estão na educação infantil e no ensino fundamental das séries iniciais, uma vez que, dessa forma estabelece uma relação direta com o campo profissional de atuação da pesquisadora.

5. 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Considerando a pesquisa em andamento, é possível destacar algumas observações preliminares dos trabalhos que permaneceram aqui apresentados. Em 2007, a partir do programa de implantação das salas de recurso multifuncionais, o Ministério da Educação criou documentos norteadores sugerindo reflexões segundo algumas abordagens e referenciais para o trabalho na educação especial segundo a educação inclusiva, fazendo na época referência à concepção vigotskiana como base importante para a compreensão da deficiência intelectual.

Por outro lado, embora haja um avanço nos debates sobre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino escolar na perspectiva inclusiva, quando se trata do delineamento teórico que sustenta o fazer pedagógico na educação especial, principalmente, para estudantes com deficiência intelectual, há escassez de trabalhos que problematizem possíveis abordagens, que orientem ou possam inspirar ações para a prática pedagógica.

Segundo Santos e Silva (Santos; Silva, 2019), há uma miscelânea de concepções e práticas em salas de recurso multifuncionais, bem como tendências teóricas diversificadas, com ideias ecléticas que alimentam as discussões sobre a educação especial, no âmbito dos estudos brasileiros. Tomando alguns achados de estudos preliminares, torna-se preciso entender que embora os estudos vigotskianos sobre a deficiência e as suas contribuições à educação sejam muito disseminados e razoavelmente conhecidos, há ainda lacunas de investigações sobre fazeres pedagógicos inspirados em seus fundamentos, sobretudo, no atendimento para estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, de forma breve serão apresentados alguns achados sobre as duas categorias de análise das fontes localizadas: A) a concepção docente de deficiência intelectual e B) concepções no ensino e aspectos didáticos-pedagógicos na prática com estudantes com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado.

Concepções docentes sobre a deficiência intelectual no trabalho do Atendimento Educacional Especializado

A partir das leituras dos trabalhos encontrados foi possível notar a preocupação dos autores em fundamentarem os seus trabalhos a partir da concepção da deficiência intelectual, segundo os estudos dos Fundamentos da defectologia proposto por Vigotski (1995, 2021).

Concordando com considerações de Fonseca (2021), a compreensão sobre o que é a deficiência intelectual é um significativo passo para favorecer a inclusão escolar do aluno(a), pois somente entendê-la ou resumi-la a partir de um diagnóstico inscrito em laudos, não define a sua condição, principalmente, diante dos sujeitos singulares em sua apresentação em sala de aula. Sem minimizar a importância do diagnóstico para as pessoas com deficiência intelectual, é preciso ir além das características predefinidas e marcadas pela condição orgânica inscritas nos manuais.

Dessa forma, em sua pesquisa realizada em Bauru (SP) Fonseca notou, que embora o sistema de ensino tenha materiais formativos para a atuação de professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, os professores especialistas em atuação recebem muito poucas formações ou quando recebem, os processos se dão de forma bem aligeirados acerca da deficiência. Tal situação colabora também para uma visão e discursos impregnados do paradigma da integração que resume a condição dos estudantes à sua deficiência e à adaptação deles às circunstâncias escolares, sem de fato promoverem um trabalho pedagógico consciente das atribuições e do papel do atendimento não substitutivo ao ensino comum no processo de escolarização desses alunos (as). Ela afirma:

Identificamos que apesar da SME se preocupar com a formação sobre os aspectos teóricos e metodológicos sobre a THC, poucos cursos contemplavam os professores da DEE como público-alvo, além do mais, os cursos com temáticas variadas, ainda que seja na THC, não apresentavam um percurso sequencial formativo do currículo para os profissionais da educação. Nos chamou a atenção ao verificarmos que vários cursos com a temática foram oferecidos, mas nem todos foram disponibilizados aos professores do AEE, sendo que, a atuação do professor especializado acontece desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, assim, é importante que o professor do AEE tenha conhecimentos das formas como são trabalhados os conteúdos nas diferentes modalidades para ajustar o currículo (Fonseca, 2011; 2020) às necessidades dos estudantes com DI. Os dados gerados pelas ECD evidenciaram a fragilidade e superficialidade das professoras participantes quanto às concepções sobre AEE, demonstrando que não são claras ou são controversas as atribuições, ou por imposição hierárquica imediata (gestão escolar) ou por não compreenderem qual a função a ser desempenhada na SRM (Fonseca, 2021, p. 125).

Na direção dessas questões Barbosa e Chahini (2016), na pesquisa qualitativa, de cunho descritivo realizada com nove professoras de salas de recurso de escolas municipais no Maranhão, notou que os princípios e bases da teoria vigostkiana para o trabalho com alunos (as) com deficiência intelectual são pouco conhecidos pelos docentes. Há inconsistência na compreensão sobre os conceitos, falta de informação sobre a teoria e também de formação continuada sobre o assunto entre os docentes entrevistados, o que requer uma ampla reflexão sobre a formação inicial e continuada para atuação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Barbosa e Chahini (2016), observaram que, quanto aos conhecimentos docentes para atuação, há uma mistura teórica que embasam o trabalho pedagógico nos atendimentos e que esses fundamentos não tem relação com as bases do materialismo histórico dialético proposto pelos estudos vigotskianos e de seus colaboradores. Notaram, além disso, um conhecimento frágil sobre a legislação brasileira que ampara o funcionamento, as atribuições do professor e os objetivos do serviço prestado pelo Atendimento Educacional Especializado.

Barbosa e Chahini (2016) explicam que, em seus achados, quando procuraram saber sobre os conhecimentos docentes acerca dessa teoria como possibilidade para guiar o trabalho, houve a seguinte realidade encontrada:

Ao serem questionadas se tinham conhecimento sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com DID, 05 professoras afirmaram ter estudado sobre Zona de Desenvolvimento apenas durante a graduação, 01 professora disse lembrar-se do termo, mas não do conceito. 01 professora falou que nunca tinha lido nada a respeito, 01 professora confundiu-se ao falar da Zona de Desenvolvimento de Vygotsky e os Estágios de Desenvolvimento de Piaget, apenas 01 professora falou que já havia lido sobre os estudos de Vygotsky para com alunos com DID, mas não quis falar sobre o que havia lido (Barbosa, Chahini, 2016, p. 82).

Ao notar as observações das referidas autoras, é preciso dizer que embora o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente seja muito recorrente nos meios pedagógicos, nos estudos mais recentes que tratam de Vigotski, é preciso salientar que autores mais fiéis aos seus escritos (Prestes, 2012), alertam para os equívocos conceituais encontrados em traduções em obras do autor, no Brasil. Tais traduções apresentam distorções do pensamento vigotskiano, revelando impactos diretos na compreensão dos professores que pretendem se inspirar nessa abordagem. Assim, faz-se importante uma revisão cuidadosa dos conceitos e uma ampliação do entendimento sobre o pensamento desse pensador, que não se resume a esse conceito, considerando a sua vasta contribuição para a educação.

Nos estudos realizados por Silva (2011), a autora se propôs a investigar a inclusão escolar de alunos (as) com deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado, no Ceará, utilizando as bases do estudo da Defectologia (Vigotski, 2021). Em sua pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, ao discutir as interfaces da sala regular com o papel do serviço do Atendimento Educacional Especializado, salienta que de um modo geral, pôde-se notar que há ainda muitas concepções estereotipadas sobre as pessoas com deficiência intelectual na escola.

Em outras palavras, ao refletir sobre uma contribuição de uma professora entrevistada, “o principal problema destacado por ela, porém, não estava assentado na parca disponibilidade de materiais ou no espaço precário da sala de atendimento, mas nas concepções estereotipadas das pessoas” (Silva, 2011, p. 132). Sobre isso ela afirma:

As salas de AEE, embora respaldadas pela Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, mostram uma intenção de modelar as crianças para que atuem nas salas regulares e em uma sociedade de “normais”. As práticas desenvolvidas no AEE ajudam no desenvolvimento dos alunos, mas seu currículo se

mostra obscuro às professoras das salas regulares, o que, não corresponde ao encaminhamento dos documentos legais, que pedem a sua articulação (Silva, 2011, p. 08).

Diante dos achados encontrados nessas pesquisas relacionando-os às bases da perspectiva histórico-cultural, pode-se afirmar que os desafios encontrados no serviço de Atendimento Educacional Especializado sinalizam as preocupações trazidas por Victor e Camizão (2017), que afirmam ser preciso reconhecer as diferentes abordagens que guiam o trabalho pedagógico. A visão dos educadores sobre a deficiência traduz uma reflexão, uma prática que se estende a amplas esferas, o que inclui a concepção de deficiência, sobretudo, de sociedade que queremos e que buscamos.

Os esforços pedagógicos dos profissionais que atuam com estudantes com deficiência intelectual devem dirigir a sua atenção, principalmente, às condições sociais que impedem os avanços, sendo necessário “lutar” contra essas insuficiências e dificuldades, procurando “vencê-las ou superá-las”, sem coisificá-la (Vigotski, 2021, p. 195).

As abordagens centradas no comportamento e no desenvolvimento biológico são limitadoras no sentido de encerrar o sujeito em si, partindo das próprias condições físicas, como se a causa e a solução para o seu desenvolvimento e aprendizagem surgissem de suas condições biológicas. Essa condição é altamente dominadora e excludente e está em consonância com o modelo econômico e social vigente, que privilegia a participação de poucos na sociedade, à medida que mantém, sob domínio, outra parte da população, parte em que se incluem os sujeitos com deficiência (Victor; Camizão, 2017, p. 20).

Em outras palavras, segundo às condições históricas, econômicas e social de cada momento da humanidade, “ocorre que, na sociedade humana, a educação é uma função social, perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante” (Vigotski, 2010, p. 75). No que se refere a questão da deficiência e o processo de inclusão escolar, segundo Santos e Osawara, é possível entender que esse percurso de construção de outra sociedade e de educação “[...] exige a luta permanente por uma formação cultural e educacional capaz de se contrapor, ao máximo, às determinações psíquicas e sociais que impedem e/ou limitam a manifestação das diferenças presentes na diversidade humana” (2021, p. 13).

Na mesma direção, como afirmam Barroco e Leonardo (2016), a formação social das qualidades do psiquismo humano está relacionada às condições de vida, portanto, não é possível esgotar a definição de deficiência intelectual pautada na pura descrição e classificação de fenômenos, nem de compreendê-la como fruto de causas inatas e irreversíveis.

Concepções no ensino e aspectos didáticos-pedagógicos na prática com estudantes com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado

Nos estudos de Cotonho e Victor (2015), as autoras realizaram uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, colaborativo-crítica, em uma escola da rede municipal do Espírito Santo. Buscando investigar as salas de aula e o Atendimento Educacional Especializado direcionados a 14 crianças da educação infantil, notaram que as práticas de professoras especialistas se baseavam em atividades muito similares ao serviço de reforço escolar, poucas brechas

para o brincar e, em certas situações, poucas oportunidades de desenvolvimento da linguagem oral de algumas crianças.

Segundo as autoras, notando as articulações dos trabalhos da sala comum e da sala de recurso, as práticas e as concepções de ensino observadas tanto na sala comum, quanto no Atendimento Educacional Especializado apresentaram as seguintes problemáticas no serviço: uma orientação de currículo baseada na preparação das crianças de forma rígida e subordinada à futura etapa do ensino fundamental, práticas de escrita e de leitura de forma descontextualizadas, “o brincar somente relegado ao tempo que sobrar” e um necessário reposicionamento pedagógico em relação às interações sociais como via privilegiada no trabalho com as crianças (Cotonho; Victor, 2015, p. 13). Sobre isso Cotonho e Victor afirmam:

Em nossas observações iniciais, assinalamos que as atividades desenvolvidas na SRM com as crianças com manifestações de deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento eram de registro no caderno, atividades xerocadas para copiar, colorir, recortar e colar. Durante os atendimentos, notamos que poucas vezes foram utilizados jogos e brincadeiras pela professora, mesmo a sala possuindo um número substancial de material lúdico, como bolas, carrinhos, bonecas, quebra-cabeça, dominó, jogo da memória, entre outros (2015, p. 13).

Importante dizer que esse dado colocado por Cotonho e Victor (2015), se coloca como aspecto preocupante porque começando o processo de inclusão na primeira etapa da educação básica, pelas creches e pré-escolas, o trabalho dos professores da educação infantil deve ser organizado, estruturado e elaborado de forma intencional para crianças, tendo como eixos estruturantes: o brincar e as interações sociais, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Nesse sentido, as propostas para as crianças com deficiência intelectual que estão na educação infantil, tanto em sala de aula comum, quanto no Atendimento Educacional Especializado, cada espaço com suas especificidades, devem contemplar a esfera lúdica do brincar, as relações sociais e os conteúdos condizentes e relacionados com as suas atividades-guias, próprias desse momento da infância e que vão potencializar a superação de certas limitações colocadas pela deficiência, segundo as bases vigotskianas. Conforme lembra Elkonin (2021), a realidade social se constitui como fonte de desenvolvimento psicológico da criança e, em cada etapa da vida, há certas particularidades.

Nessa mesma direção, Pletsh, Rocha e Oliveira (2020), apontam reflexões semelhantes aos fazeres pedagógicos. Buscando discutir a prática nas escolas e colaborar para construção de propostas direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual, as autoras abordam uma análise sobre os desafios e as possibilidades dos sistemas de ensino no que refere ao processo de inclusão desses alunos(as). Sinalizam que, muitas vezes, o ensino retira as possibilidades do pensamento simbólico mais elaborado, o alcance ao plano abstrato, centrando as ações apenas nas atividades mais concretas.

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 (Pletsh; Rocha; Oliveira, 2020, p. 43).

Além disso, segundo as autoras, considerando as singularidades do estudante com deficiência intelectual é preciso considerar os ritmos para acompanhar a turma ou dos professores, sendo imprescindível uma formação continuada que ajudem no trabalho pedagógico. Assim, para esses alunos (as) torna-se importante uma ênfase nas interações sociais, nos processos dialógicos e colaborativos que possam influenciar a tomada de consciência dos conteúdos mediatizados pelas trocas, como também, um foco na apropriação do conteúdo pela intencionalidade pedagógica que propõe adaptações e ajustes necessários à condição de cada estudante.

No estudo realizado por Ziesmann (2018), em sua pesquisa qualitativa sobre a inclusão escolar, as experiências e as práticas pedagógicas de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na educação básica, ocorrida em Santa Rosa (RS), deu ênfase a uma importante relação: a formação continuada, as concepções e as práticas para o trabalho pedagógico. A formação continuada foi um aspecto muito mencionado pelos professores.

Ziesmann (2018), observou que os profissionais sentem dificuldades para realizar um trabalho na perspectiva inclusiva, porque consideram que a formação docente precisa ocorrer de forma mais intensa e contínua a todos os profissionais que estão envolvidos no processo de inclusão dos estudantes e afirmam que esse aspecto influencia diretamente a prática pedagógica. Segundo a autora “é possível perceber que a formação inicial ainda está necessitando de atividades direcionadas e/ou específicas sobre as deficiências dos alunos incluídos de modo que venha relacionar a teoria com a prática” (Ziesmann, 2018, p. 128).

Em sua pesquisa, a autora traz uma reflexão imprescindível aos profissionais que se encontram em formação inicial em faculdades. Para Ziesmann (2018), os cursos à distância para professores e a distância da convivência e da experiência com questões reais da sala de aula apresentam um impacto preocupante na prática pedagógica. Segundo a autora, a formação de professores passa pela relação em grupo, pela convivência no coletivo, pela socialização de saberes e destaca as fragilidades de formações em cursos realizado por pessoas de forma isolada e sem a experiência coletiva e que representam um profundo impacto no exercício da docência.

No que se refere aos aspectos didáticos-pedagógicos, Ziesman (2018) abordou que as professoras embora verbalizem tentar fazer o melhor, elas sentem dificuldades para ensinar os alunos, “entendê-los”, terem melhores compreensões sobre qual conceito precisa ensinar. Segundo Ziesmann, “esses profissionais ainda precisam receber, por parte da Gestão Municipal, uma atenção mais singular no que tange à formação inicial e continuada para trabalhar com crianças com deficiências matriculadas em todos os níveis do ensino (Ziesmann, 2018, p. 149).

Faz-se necessário enfatizar que na escola, o aluno tem a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos culturalmente acumulados, através do processo de ensino-aprendizagem e oferecidos pelo trabalho educativo, possibilitando um duplo movimento: de apropriação dos conteúdos para compreender a realidade e de reinvenção dessa própria realidade social pelos estudantes. Em síntese, ao relacionar esses achados tomando a perspectiva histórico-crítica da educação, pode-se compreender, conforme afirma Cara (2016), que a educação é um direito a todas as pessoas, faz parte do processo de formação humana de cada pessoa nessa sociedade.

Tal posicionamento, é também enfatizado por Saviani (2013), na defesa de uma pedagogia histórico-crítica ao destacar que a escola tem como objetivo oferecer aos alunos(as) conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos construídos coletiva e historicamente produzidos na humanidade. Ou seja, envolve um trabalho intencional, estruturado, organizado em seus meios e modos e que propõe a aprendizagem de conteúdos imprescindíveis à compreensão da vida em sociedade. Requer dos professores uma seleção consciente no processo de identificação dos elementos culturais que necessitam ser trabalhados e desenvolvidos nos estudantes ao longo do seu processo de escolarização. Portanto, a formação inicial e continuada é uma dimensão imprescindível e extremamente necessária ao processo de inclusão escolar dos alunos (as) com deficiências na escola.

Além disso, considerando alguns achados vistos nessas pesquisas é possível afirmar que as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado se aproximam das considerações encontradas por Borges (2020) em seu levantamento de 20 trabalhos acadêmicos acerca de uma análise sobre a oferta desse serviço no Brasil.

Borges (2020), sem fazer um recorte de estudo específico e voltado para a deficiência intelectual, de forma mais abrangente, abarcando outras deficiências, relata que o atendimento na escola é um campo de atuação que se mostra com questões muito evidentes: há concepções diversificadas de atuação (espontaneísta, comportamentalista, etc.), bem como sofre influências de diferentes correntes teóricas que norteiam o trabalho na sala de recursos, como também observou a necessidade de formação continuada muito presente nos discursos dos profissionais da educação. Além disso, notou outras formas de atuação, como uma ação mais colaborativa entre professores especialistas e da sala comum para alunos (as) surdos. Em uma realidade municipal na Bahia, em seu levantamento, constatou um trabalho de improvisação, despreparo e espontaneísmo na atuação com estudantes com surdo-cegueira, em salas de recurso.

Borges (2020), também notou fragilidade quanto à compreensão do que é o Atendimento Educacional Especializado nas escolas gerando expectativas enganosas, pois, muitos profissionais ainda acreditam, equivocadamente, que o atendimento é um serviço de reforço escolar ou trabalho clínico, direcionado às crianças com supostos problemas no comportamento ou com dificuldades de aprendizagem (Borges, 2020).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões parciais aqui apresentadas buscaram trazer uma síntese de trabalhos que abordam o Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual à luz da teoria de Vigotski. Ou seja, a partir de pesquisas procurou-se mostrar de qual maneira tem sido realizada as concepções e prática pedagógica em salas de recurso multifuncionais nas escolas, tendo como fundamento pedagógico as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com estudantes com deficiência intelectual.

É preciso destacar, que as concepções que embasam o fazer pedagógico realizado na sala de recurso representam uma dimensão essencial do processo de inclusão escolar dos alunos(as) com deficiência intelectual e não deve ser secundarizada nos debates ao tratar dos processos de inclusão desses estudantes. Essas concepções podem revelar o tipo de educação que realmente queremos, que buscamos e que estamos cotidianamente reproduzindo em nossas ações. Marques et al (2008), alertam sobre a preocupação que deve haver com as escolhas epistemológicas que fundamentam visões dos profissionais, que subsistem e apresentam implicações diretas nas práticas.

No que se refere às questões observadas acerca das concepções que circulam sobre a deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado e na escola, embora não seja possível tecer uma generalização considerando as poucas pesquisas existentes sobre o assunto, ainda estão presentes, uma visão que remonta ao modelo de integração da deficiência.

Sobre isso, Borges (2020) salienta a sua preocupação com a concepção da deficiência e sobre o trabalho pedagógico. Particularmente, nos discursos e nas práticas de professores em atuação, nos casos analisados, em diferentes regiões brasileiras, foi possível observar as ponderações da autora que convergem em muitos pontos aos estudos encontrados e apresentados, neste artigo. Trata-se da visão médico-pedagógica ainda predominante sobre a deficiência que ainda muito tem influenciado as concepções para o trabalho do professor especializado e as práticas desarticuladas com a sala de aula (Borges, 2020). Tais contextos terminam por reforçar a visão centrada na deficiência, o foco no suposto sujeito do déficit que deve ser adaptado aos ambientes sociais, dentre os quais, a escola, retrocedendo o Atendimento Educacional Especializado aos serviços paralelos que remontam ao paradigma da integração, conforme observado nas pesquisas de Fonseca (2021) e Cotonho; Victor (2015).

Em outras palavras, segundo afirmam Marques et al (2008, p. 161), faz-se preciso compreender a importância da didática, ou seja, o como ensinar e como aprender, “apropriando-se de teorias que expliquem o desenvolvimento humano e orientem a prática educativa, considerando o caráter histórico do ser humano”. Para isso, em busca de outras formas de sociabilidade e de formação humana, é preciso se contrapor às diversas formas de opressão e de exclusão nessa sociedade, entendendo que a educação voltada para outros “princípios deverá encontrar formas profundamente diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital” (Tonet, 2016, p. 23).

Considerando esse panorama, compreender as concepções que guiam o trabalho e a importância do Atendimento Educacional Especializado para estudantes em situação de deficiência exige um compromisso mais amplo com uma sociedade e com processos educacionais menos excludentes, menos discriminatórios, dentro ou fora da escola.

É preciso a construção de um sistema educacional que possa oferecer condições objetivas e concretas que possam aprimorar as estruturas materiais para o ensino, uma formação profissional bem cuidada da carreira docente, promovendo recursos materiais e humanos necessários ao percurso de escolarização dos alunos(as). Envolve a consolidação das condições da perspectiva inclusiva, o tripé: o acesso, a permanência e a apropriação de conhecimentos.

Nessa perspectiva, faz parte em busca de um novo horizonte, a gradativa conquista de direitos a possibilidade de aceitação das pessoas e de suas diferenças nos espaços sociais e a recusa e a rejeição, individual e coletiva, das diversas formas de exclusão, de discriminação e de injustiça social.

7. REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra; MITJÁNS, Albertina. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. São Paulo. 2007, vol.11, n.2, pp.253-274. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a06.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2013.

BAKHTIN, Mikhail (V.N.Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAPTISTA, Claudio R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2024.

BARBOSA, Priscila; CHAHINI, Thelma Helena. A inclusão de alunos com DID na perspectiva de Vygotsky. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1 2016 80–84.

BARROCO, Sonia Shima; LEONARDO, Nilza Sanches T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. *In.*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas. SP: Autores Associados, 2016, p. 321-342.

BEYER, Hugo O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BORGES, Caroline Santos. **Atendimento Educacional Especializado**: na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. Lei 14.880, de 4 de junho de 2024. Altera o marco legal da primeira infância. Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos (atenção precoce). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica SEESP/ GAB/ Nº 11**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, 2010. Disponível em: // inclusaoja.com.br/2011/06/03/orientacoes-para-a-institucionalizacao-na-escola-da-oferta-do-aee-em-salas-de-recursos-multifuncionais-nota-tecnica-112010-mecseespgab/ Acesso em: 10. dez. 2012.

BRASIL. **Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: < [cartilha.pdf\(www.gov.br\)](http://cartilha.pdf(www.gov.br))> Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017.

COTONHOTO, Larissy Alves; VICTOR, Sonia Lopes. Salas de atividades de atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 122–143, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015122>. Acesso em: 12 mai. 2024.

CROCHIK, José L., FERNANDES, L. M., VEIGA, Maria R. A. R., SANTOS, Jaciete B. dos, & CARVALHO, Silvio R. S. (2024). Violência contra Pessoas com Deficiência Intelectual no Norte de Portugal. **Psicologia Argumento**, 42(117). Disponível em: <https://doi.org/10.7213/psicolargum.42.117.A004>. Acesso em: 15 out 2024.

DE CARLO, Marysia Mara R. P. **Se essa casa fosse nossa... Instituições e Processos de Imaginação na Educação Especial**. São Paulo: Plexus, 1999.

DIAS, Sueli D.; OLIVEIRA, Maria C. Santos. Deficiência intelectual na Perspectiva Histórico-cultural: contribuições ao estudo Do Desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr-Jun., 2013. Disponível em: < www.scielo.br > Acesso em: 13 mar. 2024.

FONSECA, Kátia Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, São Paulo, 2021. Disponível em: < bdtd.ibict.br > Acesso em: 7 fev. 2024.

MARQUES, Luciana; CARNEIRO, Carla; ANDRADE, Josiane et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**.2008.v. 14, n. 2, p. 251-272.Disponível em: < C:\Documents and Settings\saepe (scielo.br) >Acesso em: 20 mai. 2024..

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de ética em pesquisa da UFSC. **Revista Ciência e Saúde coletiva**, v 21 n.10, p. 3265-3276, 2016.

MILANESI, Josiani; MENDES, Enicéia. A prática pedagógica do professor especializado junto aos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 9, n. 17, p. 147-166, jan./jun. 2024. Disponível em:< //periodicos.ufes.br/reed/article/view/45036> Acesso em: 15 jun. 2024

PLETSCH, Denise; ROCHA, Maíra; OLIVEIRA, Mariana. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: < revistas.unilasalle.edu.br> Acesso em: 7 fev. 2024.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev S. Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012.

ROSSATO, Solange P. M.; CONSTANTINO, Elizabeth P. O trabalho do professor na educação especial: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: LEONARDO, Nilza S.; BARROCO, Sonia M. S.; ROSSATO, Solange P. M. (orgs). **Educação Especial e teoria histórico-cultural**: contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017, p. 127-143

SANTOS, Ivone R. dos; SILVA, Regis Henrique dos Reis. Bases teórico-pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado em duas redes municipais de ensino no Brasil. **Rev Comunicações**. São Paulo, v.26, n. 1, p.143-163, jan-abr., 2019. Disponível em: < Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado em duas redes municipais de ensino no Brasil> Acesso em: 2 mar 2024..

SANTOS, Ivone. R. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de educação de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**. 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.Disponível em < ://repositorio.bc.ufg.br> Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Jaciete B.; OGASAWARA, Jenifer. Educação Inclusiva na Contemporaneidade à Luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**. V.8, n. 2, 2021, pp. 63-78. Disponível em: <Educação Inclusiva na Contemporaneidade à Luz da Teoria Crítica da Sociedade | Revista Lusófona de Estudos Culturais (rlec.pt)> Acesso em: 1 dez.20 23.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013

SILVA, Fabrícia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão.** 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=69833> Acesso em: 10 jan. 2024.

TONET, Ivo. **Educação Contra o capital.** São Paulo: Instituto Lucaks, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. [et. al]. **Psicologia e Pedagogia: bases da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **A transformação socialista do homem.** Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.> Acesso em: 23 mai. 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectología.** 2. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** Lev S. Vigotski: apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev. S. **Problemas de Defectologia.** Tradução/Organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZIESMANN, Cleusa. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação- PUCRS, 2018.

Informações do artigo

Recebido: 05 de dezembro de 2024.

Aceito: 06 de junho de 2024.

Publicado: 28 de julho de 2025.

Como citar esse artigo (ABNT)

COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual numa perspectiva vigotskiana. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 10, e25015, 2025.

<https://doi.org/10.23926/RPD.2025.v10.e25015.id1087>.

Como citar esse artigo (APA)

Costa, D. S., & Santos, J. B. dos. (2025). Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com deficiência intelectual numa perspectiva vigotskiana. *Revista Prática Docente*, 10, e25015.

<https://doi.org/10.23926/RPD.2025.v10.e25015.id1087>.

Editores da Seção

Marcelo Franco Leão 

Editor Chefe

Thiago Beirigo Lopes 