

**IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
POSSIBILIDADES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCACIONALES ESPECIALES:
POSIBILIDADES A PARTIR DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO CULTURAL**

**IDENTIFICATION OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: POSSIBILITIES BASED
ON HISTORIC-CULTURAL PSYCHOLOGY**



Luanna Freitas JOHNSON¹
e-mail: luannajohnson@unir.br



Solange Franci Raimundo YAEGASHI²
e-mail: solangefry@gmail.com



Letícia Fleig Dal FORNO³
e-mail: leticia.forno@unicesumar.edu.br

Como referenciar este artigo:

JOHNSON, L. F.; YAEGASHI, S. F. R.; FORNO, L. F. D. Identificação das necessidades educacionais especiais: Possibilidades a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023117, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16401>



| **Submetido em:** 28/02/2022
| **Revisões requeridas em:** 25/03/2023
| **Aprovado em:** 22/05/2023
| **Publicado em:** 02/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Guajará-Mirim – RO – Brasil. Docente do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

³ Universidade Cesumar (UniCesumar), Maringá – PR – Brasil. Docente do Mestrado Interdisciplinar em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

RESUMO: A identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes que constituem o público-alvo da educação especial e que são encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como um desafio aos professores. Nesse sentido, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, teve como objetivo descrever esse processo, bem como as práticas pedagógicas utilizadas. Participaram do estudo onze professoras que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no estado de Rondônia-RO. Os resultados indicam que tanto o processo de identificação quanto o de atendimento às necessidades educacionais especiais apresentam muitas controvérsias em virtude da falta de modelos ou instrumentais e da ausência de discussões teóricas que subsidiem as práticas pedagógicas empregadas na avaliação para esse fim. Nesse contexto, a Psicologia Histórico-Cultural parece oferecer possibilidades para a construção de caminhos teóricos e práticos para subsidiar a identificação e o atendimento às necessidades educacionais especiais requeridas pelos estudantes encaminhados ao AEE.

PALAVRAS-CHAVE: Identificação de necessidades. Educação inclusiva. Teoria Sócio-Histórico-Cultural.

RESUMEN: La identificación de las necesidades educativas especiales de los estudiantes que constituyen el público objetivo de la educación especial y que son derivados al Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como a un desafío para los profesores. En ese sentido, la presente investigación, de carácter cualitativo, tuvo por objetivo describir el proceso de identificación de las necesidades educacionales especiales de los estudiantes especiales encaminados al AEE, así como las prácticas pedagógicas utilizadas. Participaron de ese estudio once profesoras que trabajan en Salas de Recursos Multifunciones (SRM) en el estado de Rondônia-RO. Los resultados enseñan que tanto el proceso de identificación como el de atendimento a las necesidades educacionales especiales presentan muchas controversias en virtud de la falta de modelos o instrumentos y de ausencia de discusiones teóricas que subsidien las prácticas pedagógicas empleadas en la evaluación para ese fin. En ese contexto, la Psicología Histórico Cultural parece ofrecer posibilidades para la construcción de caminos teóricos y prácticos para subsidiar la identificación y atendimento a las necesidades educacionales especiales requeridas por los estudiantes encaminados al AEE.

PALABRAS-CLAVE: Identificación de necesidades. Educación inclusiva. Teoría Socio Histórico-Cultural.

ABSTRACT: The identification of the special educational needs of students who constitute the target audience of special education and who are referred to Specialized Educational Assistance (AEE) is a challenge for teachers. In this sense, this qualitative research aimed to describe the process of identifying the special educational needs of students referred to AEE, as well as the pedagogical practices used. Eleven teachers who work in a Multifunctional Resource Room (SRM) in the state of Rondônia-RO participated in the study. The results indicate that both the identification process and the process of meeting special educational needs present many controversies due to the lack of models or instruments and the absence of theoretical discussions that support the pedagogical practices used in the evaluation for this purpose. In this context, Historical-Cultural Psychology seems to offer possibilities for the construction of theoretical and practical paths to support the assessment, with the purpose of identifying and meeting the special educational needs required by students referred to the AEE.

KEYWORDS: Identification of needs. Inclusive education. Socio-Historical-Cultural Theory.

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, dentre outros aspectos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O AEE deve disponibilizar atividades que envolvam programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, sendo acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2008).

A Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado e prescreve que deve ser realizado, de forma prioritária, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O documento estabelece, ainda, uma relação de atribuições para o professor que atua no AEE, dentre as quais aponta-se a identificação das necessidades educacionais especiais e a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (BRASIL, 2009).

A identificação das necessidades educacionais especiais se torna, então, um dos desafios impostos aos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a elaboração do plano de atendimento individualizado e, conseqüentemente, para a remoção de possíveis barreiras na aprendizagem de estudantes encaminhados ao atendimento educacional especializado, pois não há nenhuma orientação para a realização dessas ações (JOHNSON; YAEGASHI; FONSECA, 2022).

O Ministério da Educação (MEC) produziu alguns materiais para subsidiar a formação docente e apresenta dois fascículos que tratam da identificação das necessidades educacionais especiais. O primeiro, publicado em 2006, faz parte da coletânea “Saberes e práticas da inclusão” e recebe o título de “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006). O segundo é o fascículo 2 da coletânea “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar” e aborda, especificamente, a deficiência intelectual, mas apresenta orientações para a identificação das necessidades educacionais especiais e elaboração do PAEE (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Ambos os materiais não apresentam fundamentações teóricas e metodológicas consistentes que possam fornecer ao professor ferramentas que corroboram tanto no processo de identificação quanto na elaboração e

execução do PAEE. Também não possibilitam a compreensão da natureza e dimensão das necessidades educacionais requeridas pelo aluno encaminhado ao AEE (JOHNSON, 2020).

Nesse contexto, o presente estudo, de cunho qualitativo, objetiva descrever o processo de identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes encaminhados ao AEE, bem como as práticas pedagógicas utilizadas por onze professoras que atuam na SRM.

Como referencial teórico-metodológico, utilizamos a Psicologia Histórico-Cultural no intuito de construir caminhos que possibilitassem a compreensão de como os professores identificam as necessidades educacionais dos alunos, além de quais são as práticas pedagógicas realizadas com os alunos das SRM.

Metodologia

A fim de atingir o objetivo proposto, recorreremos à pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista que esta confere importância primordial aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles (VIEIRA; ZOUAIN, 2005). Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos um questionário sociodemográfico, uma entrevista semiestruturada e a técnica do grupo focal.

As participantes da pesquisa foram 11 professoras que atuam em SRM das escolas estaduais de dois municípios do estado de Rondônia-RO. Para preservar a identidade, usamos nomes fictícios: 1) Jade, 2) Pérola, 3) Esmeralda, 4) Rubi, 5) Almandine, 6) Safira, 7) Turmalina, 8) Âmbar, 9) Alexandrita, 10) Ametista e 11) Topázio.

Por meio do questionário sociodemográfico, foi possível construir o perfil das participantes da pesquisa. Todas as professoras são formadas em Pedagogia e estudaram na mesma instituição no período entre 1994 e 2010. Quanto à formação continuada, Almandine, Safira e Alexandrita têm especialização em Linguagem e Educação; Esmeralda, Ametista e Topázio se especializaram em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar; Pérola e Topázio em Psicopedagogia; Jade em Libras; Rubi em Deficiência Auditiva; por fim, Âmbar estava concluindo a especialização em Educação Inclusiva. Sobre o tempo de atuação na SRM, este varia de 1 a 15 anos, porém a maioria se situa entre 3 e 5 anos.

Para a realização da entrevista semiestruturada, foi elaborado um roteiro com questões que envolviam tópicos relacionados ao processo de avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas utilizadas nos atendimentos aos alunos. Os diálogos no grupo focal também foram centrados nessas questões.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), parecer consubstanciado nº. 2.927.002, CAAE: 93712318.9.0000.0104.

Resultados e discussões

Os resultados foram analisados e organizados em quatro categorias: a) o encaminhamento para a SRM; b) a identificação das necessidades educacionais especiais; c) subsídios teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica; d) atividades desenvolvidas na SRM.

O encaminhamento para a SRM

Para analisar como as professoras realizavam a identificação das necessidades dos alunos, foi necessário compreender, antes, como acontecia o encaminhamento para a sala de recursos multifuncionais. As participantes relataram que, na maioria das vezes, o encaminhamento inicial é realizado por professores da sala regular que, ao perceberem que determinado aluno tem dificuldades para aprender, encaminha-o para a SRM. Tal procedimento é intermediado pelo preenchimento de uma ficha de observação e relatório.

Topázio esclareceu que, ao ser procurada pelo professor para encaminhamento do aluno, solicita o preenchimento de dois instrumentais elaborados por ela e outras professoras da SRM, os quais têm como objetivo o apontamento das dificuldades que o responsável pelo encaminhamento observou no aluno e, ainda, conhecer as intervenções realizadas na sala regular, ou seja, ao preencher o instrumental, o professor se depara com questionamentos que o levam a pensar em ações de intervenção, bem como em aplicá-las. A intenção de Topázio é fazer o professor refletir e agir sobre sua atuação frente às dificuldades apresentadas pelo aluno antes de encaminhá-lo à SRM.

A intencionalidade de Topázio é muito válida, porém, ao analisar os instrumentais, percebemos que eles não estimulam as reflexões esperadas. Na ficha de encaminhamento do aluno para a SRM (primeiro instrumental), por exemplo, constam-se três tópicos: 1) os dados do aluno; 2) o motivo do encaminhamento; e 3) as observações que justificam o encaminhamento. O segundo tópico apresenta diversas opções que podem motivar o encaminhamento, porém todas elas estão centradas no aluno e nas pretensas dificuldades identificadas. O segundo instrumental é o relatório de observação, composto por três itens. O

primeiro se refere à identificação; já o segundo aborda as dificuldades observadas pelo professor e é subdividido em cinco áreas: aprendizagem, comportamento, recreação, psicomotora e fala. Para cada área, há uma listagem de situações e/ou possíveis condições observadas no aluno. Todas elas, no entanto, estão pautadas em aspectos negativos e centradas no estudante. O terceiro tópico do instrumental é o parecer do professor da sala de aula. Ao analisar os instrumentais, entendemos que a intenção de Topázio se perde, pois não há qualquer observação sobre o contexto escolar ou quanto às práticas pedagógicas que poderiam estimular os professores a refletirem sobre sua ação frente ao aluno em questão; pelo contrário: o teor dos instrumentais pode conduzir o docente à isenção de responsabilidade em relação à aprendizagem do aluno, configurando-se, assim, como algo que está a serviço da exclusão e da perpetuação de preconceitos.

Verifica-se, ainda, que as alternativas apresentadas destacam mais as faltas e as questões negativas pretensamente observadas pelo professor da sala regular. Tal fato sugere que as consequências das anotações feitas pelos professores são semelhantes aos aspectos discutidos por Facci e Tada (2012) em relação aos laudos emitidos por profissionais da saúde, os quais não consideram a historicidade do sujeito, tampouco as situações de aprendizagem oportunizadas no contexto educacional.

A identificação das necessidades educacionais especiais

O início do processo de identificação das necessidades educacionais especiais do aluno que chega à sala de recursos depende do fato de ter sido encaminhado com laudo ou não. Se o aluno apresenta o laudo, o professor da SRM realiza uma sondagem para identificar as possíveis dificuldades e inicia o atendimento. Se ele não tem laudo e o professor da sala regular inicia a queixa, recebe um instrumental e, após preenchê-lo, o professor da SRM se reúne com ele. A coordenação e/ou orientação pedagógica entra em contato com a família e, na sequência, o aluno é atendido na SRM. Inicialmente, é submetido a uma sondagem e, a partir dos resultados desta, o professor prepara atividades com material concreto.

Topázio relatou que, quando o aluno chega à SRM com o laudo, ela realiza uma sondagem para se orientar na produção de material concreto a ser trabalhado com o aluno. Entretanto, quando não tem laudo, ela inicia suas ações a partir dos instrumentais preenchidos pelo profissional que realizou o encaminhamento. De posse desses instrumentais, Topázio organiza uma reunião com os docentes para esclarecimentos a respeito da ficha que fora

preenchida e, em seguida, convida o aluno para ir à sala de recursos, para, então, fazer a sondagem.

Safira relata que inicia o processo de identificação conversando com o estudante. Em seguida, realiza várias atividades, a fim de ver onde está a dificuldade. Para isso, faz uso de brinquedos. Sua atenção se centra na coordenação motora, pois percebe que alguns alunos apresentam muitas dificuldades nessa área. Para exemplificar, ela descreveu que realizou com uma aluna uma atividade para cobrir, pintar, montar e desmontar o alfabeto, além de continhas. Ao observar seu desempenho nas tarefas propostas, a professora consegue ‘ver onde está a dificuldade’.

Esmeralda contou que, quando o aluno chega à SRM, ela busca identificar aquilo que ele consegue realizar. A partir das habilidades observadas, novos desafios são apresentados ao aluno. Apesar de afirmar que busca identificar o que o aluno faz, ao relatar sua prática, fica claro que a ênfase está sobre o que o aluno não sabe; assim, as faltas e limitações são colocadas em primeiro plano.

Âmbar relatou que o processo de identificação das necessidades requeridas pelo aluno inicia com a orientadora educacional que realiza uma investigação com os pais e formaliza o encaminhamento para a SRM. Em seguida, Âmbar conversa com os pais e com o aluno; a partir das informações obtidas, faz o levantamento do material a ser utilizado para atender às necessidades requeridas pelo educando e, assim, inicia-se o AEE.

Pérola começa a investigação por meio de um teste de leitura e de escrita, bem como observando o pensamento do aluno por intermédio de uma conversa informal. Sua atenção, no entanto, concentra-se na rapidez ou na demora do aluno para responder as perguntas feitas por ela.

Turmalina relata que, no primeiro contato com o aluno, utiliza jogos, como quebra-cabeça e sequência lógica. Observa, então, como ele organiza as peças do jogo. Depois, pede para contar um acontecimento e, a partir disso, explora a escrita do aluno. Para averiguar o conhecimento matemático dos alunos, Turmalina também utiliza jogos, como o dominó. A partir desse jogo, verifica se realiza contagem, sequência numérica etc. Assim como Esmeralda, Alexandrita oferece atividades, cujo grau de dificuldade vai crescendo a partir do desempenho do aluno. Ela destaca que começa pelo nome, por questões que considera básicas, como leitura e escrita.

Rubi relatou que recorreu ao questionário não para identificar as necessidades educacionais dos alunos, mas para identificar os alunos que apresentam necessidades

educacionais nas salas comuns. Isso porque a SRM de sua escola estava sendo reativada naquele ano letivo. Assim, ela iniciou um levantamento junto aos professores da sala regular para identificar os possíveis alunos. Em seguida, em conjunto com a coordenação pedagógica, chamaram os pais para solicitar laudo e levantar informações sobre os alunos. Ainda não havia, no entanto, avançado para o processo de identificação das necessidades educacionais nos alunos, nem iniciado a avaliação deles, pois o espaço onde funcionaria a sala de recursos estava em reforma.

Apesar da existência de materiais de formação organizados pelo MEC, para subsidiar o processo de investigação das necessidades educacionais apresentadas pelo estudante, nenhuma das professoras fez referência a esses materiais. Todavia, durante a entrevista individual, Pérola foi a única que relatou ter participado de um curso que abordou a elaboração do plano de intervenção, porém ressaltou que a orientação dada foi que essa ação deveria ser precedida de entrevista com a família e, a partir das informações levantadas, seria realizado um estudo de caso para, então, chegar ao plano de intervenção. Salientou, contudo, que não fez o estudo de caso, em razão da falta de tempo.

O relato das professoras sobre as questões concernentes ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais indica que não há uma sistematização desse processo. Em alguns momentos, o foco fica sobre o encaminhamento do aluno ao AEE; em outros, a descrição das atividades realizadas sugere compor aquilo que é oferecido ao aluno no dia a dia dos atendimentos, e não como meios para a elaboração do PAEE.

Ao confrontar os dados obtidos até aqui em relação ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais do aluno encaminhado a SRM, com as produções de Bridi (2011), Veltrone (2011), Aguiar (2015), Barbosa (2016), Silva (2016), Pessoa (2018) e Melo (2018), é possível estabelecer algumas aproximações, principalmente no que tange à constatação da falta de referencial para subsidiar esse processo e a necessidade de mais estudos acerca dessa temática.

Barroco, Silva e Leal (2012) apontam que a mera identificação dos limites impostos pela deficiência e a retirada da historicidade do desenvolvimento do homem singular dificultam ações interventivas que, realmente, promovam a elevação do desenvolvimento do aluno. É imprescindível que o processo de identificação conduza à compreensão de como o estudante emprega os signos e recursos para resolver situações, como pensa e age e quais percursos ele utiliza para formar potencialidades.

Cruz (2003) alerta que submeter a criança a uma atividade que ela não consegue resolver não deve ser entendida como uma ação que dará condições para compreender o funcionamento de suas capacidades; expressa-se, a propósito, a insuficiência de seus conhecimentos e habilidades. O processo de investigação realizado por meio de avaliações deve possibilitar a compreensão e a identificação das necessidades de aprendizagem e de ensino que o professor pode provocar e promover no aluno (ROSSATO; LEONARDO, 2019).

Apesar de não haver uma sistematização das ações para a identificação das necessidades educacionais dos alunos que chegam à SRM, as professoras recorrem a atividades semelhantes, que envolvem a leitura, a escrita e a utilização de jogos pedagógicos para identificar os conhecimentos que o aluno já domina.

Algumas descrições parecem demonstrar aproximações com o conceito de nível de desenvolvimento real, por exemplo, quando as professoras relatam que determinada atividade é ofertada com a intenção de identificar os conhecimentos que o estudante já domina. Shuare (2017) destaca, entretanto, que o aspecto central da Pedagogia não deve ser apenas as funções já formadas, mas aquilo que ainda não está formado, porém se encontra em processo de formação.

Para Vygotsky (2000), a Zona do Desenvolvimento Próximo (ZDP) apresenta importância tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o ensino do nível atual de desenvolvimento. Nessa perspectiva, Ruso (2018) entende que, em relação ao diagnóstico, deve-se eleger, como primeiro passo, a criação de potencialidades em vez de explorar potencialidades já dominadas pelo sujeito, haja vista que o diagnóstico inicial é um momento que revela o valor da ZDP. Para o autor, um diagnóstico que resulta da exploração da atividade atual, entendida como base prévia, não oferece orientações de desenvolvimento normais ou compensatórias. Ademais, o treinamento e as práticas repetitivas não são resultado de uma ZDP, mas, sim, a extensão de um potencial, pois a modificação real só ocorre no relacionamento com novos espaços.

Subsídios teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica

Para compreender eficazmente as práticas pedagógicas realizadas nas SRM, consideramos importante conhecer os referenciais teóricos que subsidiam o trabalho docente. Essa temática foi abordada durante as entrevistas individuais e, por meio delas, obtivemos respostas similares entre as participantes da pesquisa, conforme expressa o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Subsídios teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica das participantes da pesquisa

Professoras	Relatos
Safira	“Quando eu recebi o Down e o autista, o que eu fiz? Fui lá no computador, fui lá no Google, fui lá pesquisar, para ver”.
Âmbar	“Não, específico não. Eu já fiz esse questionamento em alguns cursos... a gente finda fazendo um trabalho meio louco porque, às vezes, a gente pega uma teoria e não funciona”.
Esmeralda	“Não, para te falar a verdade, não. Nunca! Eu vou mais é na prática mesmo. Eu não tenho assim uma referência, algum teórico para estar trabalhando”.
Pérola	“Aquele método de alfabetização de Paulo Freire, da Montessori também, assim eu vejo aquelas fases das crianças. Eu respeito essa fase da criança”.
Topázio	“As minhas apostilas do curso de AEE, mas, assim, uma linha com alguém me orientando, eu não tenho”.
Rubi	“Não, até agora eu ainda não peguei para começar”.
Turmalina	“As leis. Busco na internet material diferente, sugestões de atividades”.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A maioria das participantes da pesquisa declarou não ter referenciais. Safira e Turmalina relataram que não têm um referencial e que, quando necessário, recorrem à internet para pesquisar sugestões de atividades e informações sobre as deficiências. Âmbar, Esmeralda e Rubi responderam que não utilizam qualquer referencial. Enquanto Rubi justifica a falta de referências pelo fato de não ter iniciado os atendimentos ainda, Âmbar e Esmeralda afirmam respaldar a atuação na SRM, a partir da prática cotidiana. Apenas Pérola fez referência ao método de Paulo Freire e Montessori, destacando que observa as fases de desenvolvimento das crianças. Topázio também não tem um referencial, mas relata que recorre às apostilas dos cursos realizados no contexto de AEE, e Turmalina relata que seu aporte se baseia na legislação sobre Educação Especial. Inclusive, as professoras apontaram que os cursos de formação continuada e de especialização que fizeram não apresentam uma fundamentação teórica específica, pois os textos disponibilizados são fragmentados, não possibilitando a elas uma visão do todo.

A respeito dos cursos de formação continuada ofertados a professores, Fávero, Tonieto e Consaltér (2019) mencionam que estes não têm contribuído, de forma efetiva, para a melhoria no trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica. Ao investigarem sobre como esses cursos têm sido organizados, os autores constataram que as escolas tendem a solicitar que os

professores indiquem quais são as temáticas que desejam discutir nos cursos. Os professores, por sua vez, optam por cursos meritórios, envoltos em tons afetivos, em detrimento de cursos que proporcionem uma melhor apropriação de cunho teórico. Há, ainda, situações em que a própria escola e o município decidem quais conteúdos serão abordados nos cursos. Quase sempre esses conteúdos não levam em consideração as necessidades desses professores. Ou seja, muitos cursos de formação continuada de professores se distanciam dos seus propósitos originais e trazem temáticas superficiais, tornando os momentos destinados à formação em espaços para tratar da autoestima e da espiritualidade do professor, por exemplo.

Os autores criticam, ademais, o fato de que muitos desses cursos apresentam um conjunto de receituários e de macetes amparados no amor e no afeto, como se esses elementos pudessem oferecer soluções mágicas para os professores superarem os desafios que são colocados ao exercício da docência.

Nesse sentido, Facci e Lima (2012) defendem que a prática pedagógica exige do professor um estudo constante, pautado em uma fundamentação teórica consistente, que dê a ele condições para pensar e organizar o cotidiano das aulas. Independentemente da modalidade de ensino em que atua, das características dos alunos, seja do ensino regular, seja especial, o professor não deve ser apenas um ‘aplicador’ de métodos e técnicas específicas, mas deve estar consciente do referencial teórico que adota ao conduzir sua prática, buscando conhecimentos sólidos dos conteúdos curriculares, das relação ensino-aprendizagem e dos demais aspectos que envolvem o sistema educacional.

Práticas pedagógicas no AEE

Para conhecer o trabalho das professoras junto aos alunos encaminhados à SRM, atentamos para o conteúdo surgido nos encontros do grupo focal e nos exemplos dados durante as entrevistas. É interessante que, apesar de essa temática ter sido abordada especificamente no 1º encontro, foi possível identificar, nos relatos das professoras, descrições e indicativos das atividades realizadas com os alunos atendidos na SRM. No Quadro 2, apresentamos uma síntese de atividades desenvolvidas pelas professoras.

Quadro 2 – Sínteses de atividades desenvolvidas na SEM

Professoras	Atividades
Safira	Pintura, atividades de cobrir.
Topázio	Produção da escrita, digitação no computador.
Esmeralda	Quebra-cabeça, jogo da memória, brincadeiras.
Rubi	Joguinhos, atividades de pintura, atividades de desenho, jogos pedagógicos.
Pérola	Jogos, quebra-cabeça, jogo da memória.
Turmalina	Digitação no computador, alfabeto móvel.
Âmbar	Atividades do dia a dia, fazer os cálculos para a vida diária deles. É colocá-los em contato com a internet. Tecnologia assistiva, orientação da vida diária na questão de higiene.
Alexandrita	Atividades de leitura e escrita com figuras.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao relatarem sobre as atividades que são disponibilizadas aos alunos, as professoras destacam que buscam oferecer aquelas que estejam coerentes com o conhecimento que o aluno demonstra dominar. Observa-se, no entanto, que a maioria recorre a jogos pedagógicos e atividades lúdicas, e o foco principal está relacionado à leitura e à escrita.

Âmbar destaca que, considerando que seus alunos são maiores de idade, ela prioriza atividades relacionadas ao dia a dia, envolvendo o manuseio com dinheiro, questões de higiene pessoal, dentre outras, e busca desenvolver a autonomia do aluno nessas atividades.

Barroco (2012) relata que é comum observar atendimentos educacionais centrados no desenvolvimento de habilidades que visam à independência da pessoa com deficiência, principalmente para alunos jovens e adultos. Nesse contexto, é possível identificar propostas curriculares e projetos educacionais centrados nesse prisma, com atividades voltadas ao cuidado de si mesmos, na cooperação com o grupo familiar e escolar, bem como o cuidado da casa e a preparação para o mercado de trabalho. A autora considera que tal abordagem é importante, porém não é suficiente. É preciso destacar a importância do trabalho e o seu papel para a formação humana: constituir-lo como conteúdo tanto para a escola comum quanto para a especial, para o ensino da pessoa com ou sem deficiência.

Topázio também trabalha com alunos de faixa etária mais elevada. Por isso, ela salienta que prefere trabalhar dando ênfase à leitura e à escrita do aluno; para tanto, utiliza o computador. Já para as atividades de matemática, recorre a materiais concretos e, até mesmo, à calculadora, a fim de facilitar a aprendizagem. As demais professoras fazem menção a atividades com jogos pedagógicos, como quebra-cabeças, jogo da memória e sequência lógica.

Nessa direção, Tuleski e Eidt (2016) reiteram a importância da atividade para a formação das funções psíquicas complexas. No entanto, para que essa relação se efetive, é necessário que seja movida por intencionalidade e busca de necessidade. Por sua vez, a ação

requer a mobilização de processos internos e externos. Afinal, nem tudo o que o sujeito faz pode ser considerado atividade, assim como nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento. Para que a educação escolar, de fato, diferencie-se das demais formas de educação, é imprescindível o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes sistematizados (MARTINS, 2016).

Pérola relata que o seu principal objetivo ao trabalhar os jogos com os alunos é desenvolver a memória, pois percebe que os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, apresentam dificuldades na retenção dos conteúdos ensinados.

Ao estudar sobre a estrutura da memória, Leontiev (1978) pontua que o seu desenvolvimento dependerá do lugar que ela ocupa no interior da atividade. É necessário que a memória se converta em ação, ou seja, a sua mobilização precisa ser intencional e consciente.

Gonzalez, Leonardo e Leal (2012) indicam a criação de meios auxiliares para que os alunos possam fazer uso de ferramentas, a fim de desenvolver a memória. Barroco, Silva e Leal (2012) também apontam a utilização de elementos mediadores para que a memória assuma um caráter simbólico, atribuindo ao signo o ato de lembrar, haja vista que desempenha a função de mediador de natureza psicológica ao auxiliar no desenvolvimento de tarefas que exigem funções psicológicas superiores, como a atenção e memória.

Nas atividades propostas, observa-se que as professoras recorrem a instrumentos mediadores. A utilização de recursos mediadores (instrumentos e signos) é fundamental para desenvolver as Funções Psicológicas Superiores (FPS). É imprescindível, entretanto, que toda a ação mediadora seja intencional, planejada e sistematizada, a fim de que mudanças sejam provocadas e a apropriação do conhecimento científico seja, por certo, promovida. Tal premissa cabe para os processos de ensino e aprendizagem que envolvem estudantes com e sem deficiência.

Considera-se que o alvo do AEE deve ser a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, é fundamental que o trabalho pedagógico se desenvolva em uma dimensão prospectiva, não centrado na falta ou naquilo que a criança não tem. Assim, as alternativas metodológicas devem priorizar a transmissão de conteúdos curriculares que tenham como meta levar o aluno a patamares superiores e à apropriação de conhecimento científico, o que, por sua vez, provocará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FACCI; LIMA, 2012).

Dessa forma, o sistema de instrução deve ser implementado com ações sistematizadas e organizadas para socializar o saber, pois ações pedagógicas precisam ser intencionais

(SAVIANI, 2014). O ensino, com essas características, pode incidir na superação dos possíveis atrasos apresentados pelo estudante na SRM (LEONTIEV, 2005; TULESKI, 2011).

A Psicologia Histórico-Cultural como uma possibilidade

Ao propormos a análise da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) como uma possibilidade para subsidiar o processo de identificação das necessidades educacionais especiais, não temos a intenção de julgá-la melhor ou pior que outras abordagens teóricas, mas refletir sobre ela como uma teoria que apresenta conceitos inovadores acerca do desenvolvimento humano, da aprendizagem, da deficiência, dentre outros. Barroco (2007) afirma que muitos conceitos da PHC foram elaborados a partir da Educação Especial, sendo possível identificar importantes estudos realizados por Vigotski no campo do desenvolvimento humano e da deficiência. Tal fato, se apresenta como fonte teórica e metodológica para os profissionais contemporâneos.

Outro ponto importante da PHC é o marco metodológico para empreender a investigação e explicação dos fenômenos que envolvem o desenvolvimento do psiquismo – o materialismo histórico-dialético. Isso implica considerar o movimento, fases e mudanças que envolvem dado acontecimento. Assim, o desenvolvimento não deve ser estudado como um processo previsível, universal, linear ou gradual, mas como um fenômeno que se processa de forma dinâmica e dialética.

Ao abordar a gênese das funções psíquicas superiores, Vygotsky (2000) destaca que, por ser social, toda função psíquica superior passa por um estágio externo de desenvolvimento, surgindo em dois planos: primeiro no social e, depois, no psicológico. Dessa forma, as funções psicológicas superiores só passam a existir no sujeito ante a relação mediada com o mundo externo, ou seja, a coletividade é a fonte, senão o meio mais nutritivo para o desenvolvimento de todas as pessoas.

Na concepção de Vygotsky (1997), a base do estudo científico da deficiência deve ser a unidade das leis que regem o desenvolvimento; essas leis se aplicam tanto à criança normal quanto à criança com deficiência. Para o autor, uma criança que apresentasse uma deficiência não seria menos desenvolvida que outras sem deficiência, mas apenas desenvolvida de outro modo. Nesse contexto, configura-se a tese central de Vygotsky no que tange à Defectologia: “[...] caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (VYGOTSKY, 2011, p. 863), ou seja, o autor aponta o desenvolvimento

cultural como a principal esfera na qual é possível compensar a deficiência, pois, para ele, o problema da Defectologia deve ser compreendido como um problema social (SHUARE, 2017).

Ele considerava, ainda, que a história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência se constituía o problema mais profundo da Defectologia de sua época, por apresentar características quantitativas e estáticas. Os métodos utilizados na avaliação do desenvolvimento infantil eram limitados, centrados nos aspectos negativos, nas faltas (VYGOTSKY, 1997). Nessa perspectiva, Vygotsky (1997) enfatiza que, para se obter uma noção completa e adequada sobre a criança com deficiência, é necessário empreender um estudo dinâmico, não limitado aos níveis e à gravidade da insuficiência.

Para Vygotsky (1997), uma deficiência – qualquer que seja sua natureza – desafia o organismo e resulta em situações duplas e contraditórias. De um lado, a deficiência enfraquece o organismo, limita suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, age como um estímulo para potencializar o desenvolvimento de outras funções no organismo. Além disso, ela ativa e desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará a deficiência e superará a dificuldade.

Na perspectiva da PHC, a teoria da compensação é fundamental, pois serve de base para a teoria e a prática da educação de crianças com deficiência, independentemente da natureza desta. Vygotsky (1997, p. 17) realça, ainda, a importância do professor conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual conduzirá a criança, pois “[...] a chave da peculiaridade é fornecida pela lei de transformação do menos do defeito em mais do que compensação”.

Ademais, Vygotsky (1997) ressalta que os processos compensatórios não dependem apenas das características e da gravidade da deficiência, senão também da realidade social da deficiência. De acordo com o autor, um ambiente cultural deficitário de oportunidades, com poucas possibilidades de interação com o coletivo infantil, resultará em complicações secundárias, haja vista que o desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado a uma ‘negligência pedagógica’.

Vygotsky (1997; 2011) afirma que o desenvolvimento das formas superiores se efetiva a partir da necessidade. Dessa forma, se a criança não precisa pensar, ela nunca irá pensar, porém, ao superar uma complicação que se configura como secundária frente à deficiência intelectual, todo o quadro constituído pela deficiência será modificado, de tal modo que a própria clínica não reconheceria a deficiência. Para tanto, faz-se necessário um trabalho educativo profundo.

Ao considerar que o comportamento cultural compensatório se sobrepõe ao comportamento natural defeituoso, caberia à escola criar compensações por meio de um enfoque positivo da deficiência. Não se trata de negar a deficiência, mas concebê-la a partir do reconhecimento da possibilidade de desenvolvimento humano, independentemente das limitações que apresente. Nesse sentido, o alvo da Educação Especial seria promover o desenvolvimento das FPS, possibilitando o desenvolvimento cultural.

Em consonância com os pressupostos da PHC, Facci, Eidt e Tuleski (2006) assinalam que uma avaliação psicoeducacional adequada deve contemplar o estudo do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, ou seja, empreender esforços para conhecer as potencialidades do aluno e para a aplicação de ideias derivadas das noções e conceitos sobre o nível de desenvolvimento próximo, a fim de serem desenvolvidas as FPS. As autoras consideram que o desenvolvimento de procedimentos de avaliação que viabilizem a produção de informações práticas adequadas aos programas instrucionais, a partir dos resultados e das análises das descrições qualitativas dos processos de aprendizagem, seja um dos principais desafios do campo educacional.

Anache (2019) acrescenta que o desafio do processo de avaliação é o compromisso em oferecer conhecimentos sobre as possibilidades e os limites dos estudantes que a ela se submetem. Para tanto, todo o processo deve ser construído a partir da história de vida do aluno, buscando a identificação e a qualificação das funções psicológicas superiores que estão preservadas e aquelas que estão comprometidas.

Todavia, para executar esse tipo de avaliação, é imprescindível que o profissional tenha subsídios teóricos e metodológicos para realizar uma ação efetiva que, de fato, possa contribuir para a organização do conteúdo a ser ensinado e de intervenções que possibilitem ao aluno desenvolver as FPS. Do contrário, todo o empenho do professor, ainda que motivado por intenção benéfica, transformar-se-á em um instrumento de discriminação e rotulação do aluno, de maneira a justificar os problemas de aprendizagem e sentenciar limitações para o desempenho do estudante.

Considerações finais

A descrição do processo de identificação das necessidades educacionais, bem como das práticas realizadas nas SRM, evidencia as lacunas teóricas e metodológicas enfrentadas pelos profissionais que atuam no AEE. O aluno pode chegar à SRM a partir de encaminhamento realizado pelo professor da sala regular ou por meio de laudo médico, porém a avaliação para identificar as necessidades educacionais requeridas pelo aluno não apresenta uma sistematização.

Na maioria dos casos, é realizada uma sondagem com atividades focadas na leitura e na escrita, as quais evidenciam mais as faltas do que as possibilidades e/ou conhecimentos que o aluno já domina. Não há uma separação entre as ações de avaliar as necessidades e planejar os atendimentos com a elaboração do PAEE. Algumas atividades propostas são relacionadas às atividades da vida diária e ao desenvolvimento de habilidades que visam à independência da pessoa.

No tocante à fundamentação teórica que sustenta a prática das professoras, ficou explícito que não há uma base consistente. Por vezes, alguns discursos evidenciam a dicotomia entre teoria e prática, pois afirmam que a base para a elaboração de atividades é a prática cotidiana. É importante, todavia, que o professor esteja instrumentalizado teórica e metodologicamente para organizar os atendimentos aos alunos da SRM, uma vez que a compreensão acerca do enfrentamento e possibilidade de ações educativas pode se tornar possível a partir da apropriação de fundamentos teóricos consistentes que, por sua vez, elevam o sentimento de coletividade e a humanização da pessoa por meio da apropriação do conhecimento científico (FACCI, 2009; FACCI; LIMA, 2012).

Apontar uma teoria como um caminho possível não responde a toda a demanda que permeia o processo de identificação e atendimento às necessidades educacionais especiais. De outra forma, um manual com orientações passo a passo de como realizar a avaliação dos estudantes não seria suficiente para preencher as lacunas existentes nesse processo. Parece-nos pertinente, contudo, que as compreensões acerca das leis do desenvolvimento psíquico e os conceitos que envolvem a Defectologia precedam a prática. Destarte, o professor não será apenas aplicador de métodos e técnicas específicas, mas atuará consciente do referencial teórico que adota ao organizar tanto o processo de identificação quanto a elaboração e execução do PAEE.

A Psicologia Histórico-Cultural coaduna com essas perspectivas e apresenta condições de responder às questões que envolvem o processo de identificar as necessidades educacionais,

por meio de uma visão prospectiva da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes encaminhados à SRM. Faz-se necessária, no entanto, a realização de estudos e pesquisas que viabilizem ações formativas, a fim de possibilitar aos docentes o conhecimento e a apropriação desses pressupostos teóricos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B. de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ANACHE, A. A. Prefácio. *In*: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. Teresina: Edufpi, 2019. p. 9-16.
- BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições**. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BARROCO, S. M. S. Contextos e textos de Vygotsky sobre a Defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 41-66.
- BARROCO, S. M. S.; SILVA, A. C.; LEAL, Z. F. R. G. Deficiência Intelectual e Psicologia Histórico-Cultural: a defesa de mediações rumo ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. *In*: RIBEIRO, M. J. L. (org.). **Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais**. Maringá: Eduem, 2012. p. 175-196.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CRUZ, C. A. La posición de Vygotsky y sus consecuencias instrumentales en el proceso de diagnóstico de los niños con necesidades educativas especiales. **Mendive**, [S. I.], v. 1, n. 3, p. 1-7, 2003. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1052538-la-posición-de-vygotsky-y-sus-consecuencias-instrumentales-en-el-proceso-de-diagnóstico-de-los-niños-con-necesidades-educativas-especiales. Acesso em: 22 fev. 2022.

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia Escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 107-131.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006. Disponível em: 230
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2022.

FACCI, M. G. D.; LIMA, E. C. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 67-92.

FACCI, M. G. D.; TADA, I. N. C. Os laudos e a atuação do psicólogo escolar: explicitação das potencialidades dos alunos. In: RIBEIRO, M. J. L. (org.). **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012. p. 175-196.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 95-112, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/45420>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Volume II. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção: “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”).

GONZALEZ, N. R.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G. O desenvolvimento da memória e sua relação com o processo de humanização: um estudo sobre a deficiência intelectual a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: RIBEIRO, M. J. L. (org.). **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012. p. 85-99.

JOHNSON, L. F. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual**: da política à prática. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

JOHNSON, L. F.; YAEGASHI, S. F. R.; FONSECA, A. A. R. Identificação das necessidades educacionais especiais no contexto de políticas públicas. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 29, p. 1-21, e014, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64670>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: LEONTIEV, Alexis *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-106.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MELO, L. V. **Deficiência intelectual e mediação docente**: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE). 2018. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

PESSOA, L. N. F. **Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil**: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Avaliação psicológica e a educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In*: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 277-305.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de deficiência intelectual e educação especial: desnaturalizações necessárias. *In*: RIBEIRO, M. J. L. (org.). **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012. p. 73-84.

RUSO, R. Cl. El concepto de zona de desarrollo próximo: volver a su interpretación. *In*: BEATÓN, G. A. *et al.* (org.). **Temas escolhidos em Psicologia Histórico-Cultural**: interfaces Brasil-Cuba. Volume I. Maringá: Eduem, 2018. p. 77-92.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SHUARE, M. **A psicologia soviética**: meu olhar. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SILVA, C. M. **Deficiência Intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2022.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: À CAPES, pela ajuda financeira à primeira autora.

Financiamento: CAPES.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), parecer consubstanciado n. 2.927.002, CAEE: 93712318.9.0000.0104.

Disponibilidade de dados e material: O trabalho é um excerto da tese de doutorado da primeira autora, que se encontra disponível no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Contribuições dos autores: **Luanna Freitas Johnson** realizou a coleta de dados e contribuiu com a análise e interpretação dos dados, bem como com a redação do texto.

Solange Franci Raimundo Yaegashi e **Leticia Fleig Dal Forno** contribuíram com a análise e interpretação dos dados e redação do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

