

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

JOHNSON, L. F.; YAEGASHI, S. F. R.; FORNO, L. F. D. Identificación de las necesidades educacionales especiales: Posibilidades a partir de la Psicología 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/riace.v18i00.16401>



| Enviado el: 28/02/2022
| Revisiones requeridas el: 25/03/2023
| Aprobado en: 22/05/2023
| Publicado en: 02/12/2023

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

¹ Universidad Federal de Rondônia (UNIR). Guajará-Mirim – RO – Brasil. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y del Programa de Posgrado en Psicología.

² Universidad Estatal de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente del Departamento de Teoría y Práctica de la Educación, del Programa de Posgrado en Educación y de la Maestría Profesional en Educación Inclusiva.

³ Universidad Cesumar (UniCesumar), Maringá – PR – Brasil. Docente de la Maestría Interdisciplinaria en Gestión del Conocimiento en las Organizaciones.

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.

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.*

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

La Política Nacional de Educación Especial, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, orienta a los sistemas educativos para promover respuestas a las necesidades educativas especiales, asegurando, entre otros aspectos, la Atención Educativa Especializada (AEE) a estudiantes con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotados (BRASIL, 2008).

La AEE debe prever actividades que impliquen programas de enriquecimiento curricular, enseñanza de lenguajes y códigos específicos de comunicación y señalización, y tecnología de apoyo, y estar acompañada de instrumentos que permitan el seguimiento y evaluación de la oferta realizada en las escuelas públicas y en los centros de servicios educativos especializados que sean públicos o contratados (BRASIL, 2008).

La Resolución No. 4, del 2 de octubre de 2009, establece los lineamientos operativos de los servicios educativos especializados y prescribe que se realicen, de manera prioritaria, en el aula multifuncional de recursos del propio colegio o en otro colegio regular. El documento también establece una lista de atribuciones para el docente que trabaja en el SES, entre las que se destacan la identificación de necesidades educativas especiales y la elaboración y ejecución del Plan de Atención Educativa Especializada (PAEE) (BRASIL, 2009).

La identificación de las necesidades educativas especiales se convierte, por lo tanto, en uno de los desafíos impuestos a los docentes que trabajan en las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) para la elaboración del plan de atención individualizado y, en consecuencia, para la eliminación de posibles barreras en el aprendizaje de los estudiantes referidos a la atención educativa especializada, ya que no existe orientación para llevar a cabo estas acciones (JOHNSON; YAEGASHI; FONSECA, 2022).

El Ministerio de Educación (MEC) ha elaborado algunos materiales de apoyo a la formación docente y presenta dos temas que tienen que ver con la identificación de necesidades educativas especiales. El primero, publicado en 2006, forma parte de la colección "Saberes y prácticas de inclusión" y se titula "Evaluación para la identificación de necesidades educativas especiales" (BRASIL, 2006, nuestra traducción). El segundo es el número 2 de la colección "La Educación Especial desde la perspectiva de la Inclusión Escolar" y aborda específicamente la discapacidad intelectual, pero presenta lineamientos para la identificación de necesidades educativas especiales y la elaboración del PAEE (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Ambos materiales no presentan fundamentos teóricos y metodológicos consistentes que puedan dotar al docente de herramientas que corroboren tanto el proceso de identificación como la

elaboración y ejecución del PAEE. Tampoco permiten comprender la naturaleza y dimensión de las necesidades educativas requeridas por el estudiante remitido a el AEE (JOHNSON, 2020).

En este contexto, el presente estudio cualitativo tiene como objetivo describir el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los estudiantes referidos a los AEE, así como las prácticas pedagógicas utilizadas por once docentes que trabajan en SRM.

Como referencial teórico-metodológico, utilizamos a Psicología 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.

Metodología

Para lograr el objetivo propuesto, se recurrió a la investigación cualitativa, considerando que otorga una importancia primordial a los testimonios de los actores sociales involucrados, a los discursos y significados transmitidos por ellos (VIEIRA; ZOUAIN, 2005). Como instrumentos de recolección de datos se utilizó un cuestionario sociodemográfico, una entrevista semiestructurada y la técnica de grupos focales.

Los participantes de la investigación fueron 11 docentes que trabajan en SRM de escuelas estaduais de dos municipios del estado de Rondônia-RO. Para preservar la identidad, usamos nombres ficticios: 1) Jade, 2) Perla, 3) Esmeralda, 4) Rubí, 5) Almandina, 6) Zafiro, 7) Turmalina, 8) Ámbar, 9) Alejandrita, 10) Amatista y 11) Topacio.

A través del cuestionario sociodemográfico fue posible construir el perfil de los participantes de la investigación. Todos los docentes son licenciados en Pedagogía y estudiaron en la misma institución entre 1994 y 2010. En cuanto a la educación continua, Almandine, Safira y Alexandrita tienen una especialización en Lengua y Educación; Esmeralda, Amatista y Topacio especializadas en Gestión, Supervisión y Orientación Escolar; Perla y Topacio en Psicopedagogía; Jade en Libras; Ruby en Discapacidad Auditiva; finalmente, Amber estaba completando una especialización en Educación Inclusiva. En cuanto al tiempo de trabajo en SRM, varía de 1 a 15 años, pero la mayoría son de entre 3 y 5 años.

Para llevar a cabo la entrevista semiestructurada, se elaboró un guión con preguntas que involucraban temas relacionados con el proceso de evaluación para identificar las necesidades

educativas especiales y las prácticas pedagógicas utilizadas en la atención de los estudiantes. Los diálogos del grupo focal también se centraron en estas cuestiones.

La investigación fue aprobada por el Comité Permanente de Ética en la Investigación con Seres Humanos (COPEP) de la Universidad Estadual de Maringá (UEM), dictamen fundamentado nro. 2.927.002, CAAE: 93712318.9.0000.0104.

Resultados y discusiones

Los resultados fueron analizados y organizados en cuatro categorías: a) derivación a SRM; b) la identificación de necesidades educativas especiales; c) subsidios teórico-metodológicos que orientan la práctica pedagógica; d) actividades desarrolladas en el MUR.

Enrutamiento a SRM

Para analizar cómo los profesores identificaron las necesidades de los estudiantes, fue necesario comprender, en primer lugar, cómo se produjo la derivación a la sala de recursos multifuncional. Los participantes relataron que, la mayoría de las veces, la derivación inicial es realizada por docentes del aula regular que, cuando se dan cuenta de que un determinado estudiante tiene dificultades en el aprendizaje, lo derivan al SRM. Este procedimiento se realiza mediante la cumplimentación de un formulario de observación y un informe.

Topacio aclaró que, cuando es contactada por la profesora para la derivación del alumno, solicita la cumplimentación de dos instrumentos elaborados por ella y otros profesores de SRM, que tienen como objetivo señalar las dificultades que el responsable de la derivación observó en el alumno y, también, conocer las intervenciones realizadas en el aula regular, es decir, al llenar el instrumental, Los docentes se enfrentan a preguntas que los llevan a pensar en acciones de intervención, así como a aplicarlas. La intención de Topacio es hacer reflexionar y actuar sobre el docente frente a las dificultades que presenta el alumno antes de derivarlo al SRM.

La intencionalidad de Topacio es muy válida, sin embargo, al analizar los instrumentos, nos damos cuenta de que no estimulan las reflexiones esperadas. En el formulario de derivación del estudiante al SRM (primer instrumental), por ejemplo, hay tres temas: 1) los datos del estudiante; 2) el motivo de la derivación; y 3) las observaciones que justifican la remisión. El segundo tema presenta varias opciones que pueden motivar la derivación, pero todas ellas están centradas en el estudiante y las supuestas dificultades identificadas. El segundo instrumento es el informe de observación, que consta de tres ítems. El primero se refiere a la identificación; El

segundo aborda las dificultades observadas por el docente y se subdivide en cinco áreas: aprendizaje, conducta, recreación, psicomotricidad y habla. Para cada área, hay una lista de situaciones y/o posibles condiciones observadas en el estudiante. Todos ellos, sin embargo, se basan en aspectos negativos y se centran en el alumno. El tercer tema del instrumento es la opinión del profesor de aula. Al analizar los instrumentos, entendemos que se pierde la intención de Topacio, porque no hay observación sobre el contexto escolar ni sobre las prácticas pedagógicas que puedan estimular a los docentes a reflexionar sobre su acción hacia el estudiante en cuestión; Al contrario: el contenido de los instrumentos puede llevar al docente a la exención de responsabilidad en relación con el aprendizaje del alumno, configurándose así como algo que está al servicio de la exclusión y la perpetuación de prejuicios.

También se verifica que las alternativas presentadas resaltan más las ausencias y cuestiones negativas presuntamente observadas por el docente del aula regular. Este hecho sugiere que las consecuencias de las notas realizadas por los docentes son similares a los aspectos discutidos por Facci y Tada (2012) con relación a los relatos emitidos por los profesionales de la salud, quienes no consideran la historicidad del tema, ni las situaciones de aprendizaje proporcionadas en el contexto educativo.

Identificación de necesidades educacionales especiales

El inicio del proceso de identificación de las necesidades educativas especiales del estudiante que llega a la sala de recursos depende de si fue remitido con un informe o no. Si el alumno presenta el informe, el profesor de SRM realiza una encuesta para identificar posibles dificultades e inicia el servicio. Si no tiene un informe y el profesor del aula regular inicia la denuncia, recibe un instrumento y, después de llenarlo, el profesor de SRM se reúne con él. La coordinación y/o orientación pedagógica se pone en contacto con la familia y, posteriormente, el estudiante es asistido en SRM. Inicialmente, se somete a una encuesta y, en base a los resultados de esta, el docente prepara actividades con material concreto.

Topacio informó que, cuando la alumna llega a la SRM con el informe, ésta realiza una encuesta para orientarse en la producción de material concreto para ser trabajado con la alumna. Sin embargo, cuando no hay denuncia, inicia sus acciones con base en los instrumentos diligenciados por el profesional que realizó la derivación. En posesión de estos instrumentos, Topacio organiza una reunión con los profesores para aclarar el formulario que se ha llenado y luego invita al estudiante a ir a la sala de recursos, para que pueda realizar la encuesta.

Safira relata que inicia el proceso de identificación hablando con el estudiante. A continuación, realiza diversas actividades para ver dónde está la dificultad. Para ello, hace uso de juguetes. Su atención se centra en la coordinación motora, ya que nota que algunos alumnos tienen muchas dificultades en esta área. A modo de ejemplo, describió que realizó una actividad con un alumno para cubrir, pintar, armar y desarmar el abecedario, así como contar. Al observar su desempeño en las tareas propuestas, el profesor es capaz de "ver dónde está la dificultad".

Esmeralda dijo que cuando el estudiante llega a SRM, trata de identificar lo que puede lograr. A partir de las habilidades observadas, se presentan nuevos retos al alumno. A pesar de afirmar que se busca identificar lo que hace el estudiante, al reportar su práctica, es claro que el énfasis está en lo que el estudiante no sabe; De este modo, se ponen de manifiesto las carencias y limitaciones.

Ámbar informó que el proceso de identificación de las necesidades requeridas por el estudiante comienza con el asesor educativo, quien realiza una investigación con los padres y formaliza la derivación al SRM. A continuación, Amber habla con los padres y el estudiante; A partir de la información obtenida, se releva el material a utilizar para satisfacer las necesidades requeridas por el estudiante y, así, se inicia el AEE.

Perla comienza la investigación por medio de una prueba de lectura y escritura, así como observando el pensamiento del estudiante a través de una conversación informal. Su atención, sin embargo, se centra en la rapidez o el tiempo que tarda el estudiante en responder a las preguntas que hace.

Turmalina relata que, en el primer contacto con la alumna, utiliza juegos, como rompecabezas y secuencias lógicas. Luego observa cómo organiza las piezas del juego. Luego, pide contar un evento y, a partir de eso, explora la escritura del estudiante. Para conocer los conocimientos matemáticos de los alumnos, Turmalina también utiliza juegos, como el dominó. A partir de este juego, comprueba si puedes contar, hacer una secuencia numérica, etc. Al igual que Esmeralda, Alejandrita ofrece actividades, cuyo grado de dificultad crece en función del desempeño del alumno. Señala que parte del nombre, con cuestiones que considera básicas, como la lectura y la escritura.

Rubí relató que utilizó el cuestionario no para identificar las necesidades educativas de los estudiantes, sino para identificar a los estudiantes que tienen necesidades educativas en las aulas comunes. Esto se debe a que el SRM de su escuela se estaba reactivando ese año escolar. Entonces, inició una encuesta con los maestros del aula regular para identificar a los posibles estudiantes. Luego, junto con la coordinación pedagógica, llamaron a los padres de familia para

solicitar un informe y recabar información sobre los estudiantes. Sin embargo, aún no se ha avanzado en el proceso de identificación de las necesidades educativas de los estudiantes, ni se ha iniciado su evaluación, ya que el espacio donde funcionaría la sala de recursos se encuentra en proceso de renovación.

A pesar de la existencia de materiales de capacitación organizados por el Ministerio de Educación para apoyar el proceso de investigación de las necesidades educativas presentadas por el estudiante, ninguno de los docentes hizo referencia a estos materiales. Sin embargo, durante la entrevista individual, Perla fue la única que relató haber participado en un curso que abordaba la elaboración del plan de intervención, pero enfatizó que la orientación dada fue que esta acción debía ser precedida por una entrevista con la familia y, con base en la información recolectada, se realizaría un estudio de caso para luego llegar al plan de intervención. Sin embargo, subrayó que no hizo el estudio de caso por falta de tiempo.

Los informes de los docentes sobre las cuestiones relacionadas con el proceso de identificación de necesidades educativas especiales indican que no existe una sistematización de este proceso. A veces, la atención se centra en la derivación del estudiante al AEE; en otros, la descripción de las actividades realizadas sugiere componer lo que se ofrece al estudiante en la atención cotidiana, y no como medio para la elaboración del PAEE.

Al comparar los datos obtenidos hasta el momento en relación con el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales del estudiante referido a SRM, con las producciones de Bridi (2011), Veltrone (2011), Aguiar (2015), Barbosa (2016), Silva (2016), Pessoa (2018) y Melo (2018), es posible establecer algunas aproximaciones, especialmente en lo que respecta a la falta de referencias para apoyar este proceso y la necesidad de más estudios sobre este tema.

Barroco, Silva y Leal (2012) señalan que la mera identificación de los límites impuestos por la discapacidad y la eliminación de la historicidad del desarrollo del hombre singular dificultan acciones de intervención que realmente promuevan la elevación del desarrollo del estudiante. Es fundamental que el proceso de identificación conduzca a la comprensión de cómo el estudiante utiliza signos y recursos para resolver situaciones, cómo piensa y actúa, y qué caminos utiliza para formar potencialidades.

Cruz (2003) advierte que someter al niño a una actividad que no puede resolver no debe entenderse como una acción que le proporcionará condiciones para comprender el funcionamiento de sus capacidades; Por cierto, se expresa la insuficiencia de sus conocimientos y habilidades. El proceso de investigación que se lleva a cabo a través de las evaluaciones debe

permitir la comprensión e identificación de las necesidades de aprendizaje y enseñanza que el docente puede provocar y promover en el estudiante (ROSSATO; LEONARDO, 2019).

Si bien no existe una sistematización de acciones para identificar las necesidades educativas de los estudiantes que llegan a la SRM, los docentes recurren a actividades similares, que involucran la lectura, la escritura y el uso de juegos pedagógicos para identificar los conocimientos que el estudiante ya domina.

Algunas descripciones parecen demostrar aproximaciones con el concepto de nivel real de desarrollo, por ejemplo, cuando los profesores informan que se ofrece una determinada actividad con la intención de identificar los conocimientos que el alumno ya domina. Shuare (2017) señala, sin embargo, que el aspecto central de la Pedagogía no solo deben ser las funciones ya formadas, sino lo que aún no está formado, pero está en proceso de formación.

Para Vygotsky (2000), la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es importante tanto para el desarrollo intelectual como para la enseñanza del nivel actual de desarrollo. Desde esta perspectiva, Ruso (2018) entiende que, con relación al diagnóstico, se debe optar por la creación de potencialidades como primer paso en lugar de explorar potencialidades ya dominadas por el sujeto, dado que el diagnóstico inicial es un momento que revela el valor de la ZDP. Para el autor, un diagnóstico que resulta de la exploración de la actividad actual, entendida como una base previa, no ofrece pautas de desarrollo normales o compensatorias. Además, la formación y las prácticas repetitivas no son el resultado de una ZDP, sino la extensión de un potencial, ya que el verdadero cambio solo se produce en la relación con los nuevos espacios.

Subsidios teórico-metodológicos que orientan la práctica pedagógica

Para comprender de manera efectiva las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el SRM, consideramos importante conocer los referentes teóricos que sustentan el trabajo docente. Este tema fue abordado durante las entrevistas individuales y, a través de ellas, obtuvimos respuestas similares entre los participantes de la investigación, como se muestra en el Cuadro 1 a continuación.

Cuadro 1 – Subsidijs teórico-metodológicos que orientan la práctica pedagógica de los participantes de la investigación

Profesoras	Informes
Zafiro	"Cuando me puse deprimido y autista, ¿qué hice? Fui allí en la computadora, fui allí en Google, fui allí a investigar, a ver".
Ámbar	"No, no específico. Me he hecho esta pregunta en algunos cursos... Terminamos haciendo un trabajo un poco loco porque, a veces, tomamos una teoría y no funciona".
Esmeralda	"No, a decir verdad, no. ¡Nunca! Voy a ir más en la práctica de todos modos. No tengo una referencia, algún teórico con quien trabajar".
Perla	"Ese método de lectoescritura de Paulo Freire, de Montessori también, así es como veo esas fases de los niños. Respeto esa fase del niño".
Topacio	"Mis folletos del curso SEA, pero no tengo una línea con alguien que me guíe".
Rubí	"No, hasta ahora no lo he recogido para empezar".
Turmalina	"Las leyes. Busco en internet diferentes materiales, sugerencias de actividades".

Fuente: Elaborado por las autoras

La mayoría de los participantes en el estudio afirmaron que no tenían referencias. Safira y Turmalina informaron que no tienen una referencia y que, cuando es necesario, recurren a internet para buscar sugerencias de actividades e información sobre discapacidades. Ámbar Esmeralda y Rubí respondieron que no usan ninguna referencia. Si bien Rubí justifica la falta de derivaciones por el hecho de que aún no ha iniciado las consultas, Ámbar y Esmeralda afirman que apoyan el trabajo en SRM, basado en la práctica diaria. Solo Perla hizo referencia al método de Paulo Freire y Montessori, destacando que observa las etapas del desarrollo de los niños. Topacio tampoco tiene una referencia, pero informa que utiliza los folletos de los cursos realizados en el contexto de AEE, y Turmalina informa que su contribución se basa en la legislación sobre Educación Especial. De manera inusiva, los docentes señalaron que los cursos de educación continua y especialización que tomaron no tienen una base teórica específica, porque los textos disponibles están fragmentados, lo que no les permite ver el conjunto.

En cuanto a los cursos de educación continua que se ofrecen a los docentes, Fávero, Tonieto y Consaltér (2019) mencionan que no han contribuido efectivamente al mejoramiento en el quehacer pedagógico de los docentes de Educación Básica. Al investigar cómo se han organizado estos cursos, los autores encontraron que las escuelas tienden a pedir a los maestros que indiquen qué temas quieren discutir en los cursos. Los docentes, en cambio, optan por cursos meritorios, envueltos en tonos afectivos, en detrimento de cursos que proporcionan una mejor apropiación de carácter teórico. También hay situaciones en las que la propia escuela y el municipio deciden qué contenidos se tratarán en los cursos. Casi siempre, estos contenidos no tienen en cuenta las necesidades de estos docentes. En otras palabras, muchos cursos de formación continua para profesores se alejan de sus propósitos originales y traen temas

superficiales, convirtiendo los momentos destinados a la formación en espacios para tratar la autoestima y la espiritualidad del profesor, por ejemplo.

Los autores también critican el hecho de que muchos de estos cursos presenten un conjunto de recetas y trucos apoyados en el amor y el afecto, como si estos elementos pudieran ofrecer soluciones mágicas para que los docentes superen los desafíos que se plantean a la práctica de la enseñanza.

En este sentido, Facci y Lima (2012) argumentan que la práctica pedagógica requiere que los docentes estudien constantemente, a partir de una fundamentación teórica consistente, que les permita pensar y organizar sus clases diarias. Independientemente de la modalidad de enseñanza en la que se desempeñe, de las características de los estudiantes, ya sea en educación regular o especial, el docente no solo debe ser un 'aplicador' de métodos y técnicas específicas, sino que debe ser consciente del marco teórico que adopta al momento de realizar su práctica, buscando un conocimiento sólido de los contenidos curriculares, la relación enseñanza-aprendizaje y otros aspectos que involucran al sistema educativo.

Prácticas pedagógicas en la AEE

Con el fin de conocer el trabajo de los docentes con los estudiantes referidos a SRM, se prestó atención a los contenidos que surgieron en las reuniones de los grupos focales y a los ejemplos dados durante las entrevistas. Es interesante que, a pesar de que este tema fue abordado específicamente en la 1ª reunión, fue posible identificar, en los relatos de los docentes, descripciones e indicaciones de las actividades realizadas con los estudiantes atendidos en el SRM. En el cuadro 2 se presenta un resumen de las actividades desarrolladas por los docentes.

Cuadro 2 – Resúmenes de las actividades desarrolladas en SEM

Profesoras	Actividades
Zafiro	Pintura, cubriendo actividades.
Topacio	Producción de escritura, mecanografía por computadora.
Esmeralda	Rompecabezas, juegos de memoria, bromas.
Rubí	Juegos, actividades de pintura, actividades de dibujo, juegos educativos.
Perla	Juegos, puzzle, juego de memoria.
Turmalina	Mecanografía por ordenador, alfabeto móvil.
Ámbar	Actividades del día a día, haciendo los cálculos para su vida diaria. Es ponerlos en contacto con Internet. Tecnología de asistencia, orientación de la vida diaria en materia de higiene.
Alejandrita	Actividades de lectura y escritura con imágenes.

Fuente: Elaborado por las autoras

Al informar sobre las actividades que se ponen a disposición de los estudiantes, los docentes destacan que buscan ofrecer aquellas que sean consistentes con los conocimientos que

el estudiante demuestra dominar. Se observa, sin embargo, que la mayoría de ellos recurren a juegos pedagógicos y actividades lúdicas, y el enfoque principal está relacionado con la lectura y la escritura.

Ámbar señala que, considerando que sus estudiantes son mayores de edad, prioriza las actividades relacionadas con la vida diaria, que involucran el manejo de dinero, temas de higiene personal, en fin, busca desarrollar la autonomía del estudiante en las actividades de la vida diaria.

Barroco (2012) reporta que es común observar servicios educativos enfocados en el desarrollo de habilidades orientadas a la independencia de las personas con discapacidad, especialmente para estudiantes jóvenes y adultos. En este contexto, es posible identificar propuestas curriculares y proyectos educativos centrados en esta perspectiva, con actividades centradas en el autocuidado, la cooperación con la familia y el grupo escolar, así como la atención domiciliaria y la preparación para el mercado laboral. El autor considera que este enfoque es importante, pero no suficiente. Es necesario destacar la importancia del trabajo y su papel para la formación humana: constituirlo como contenido tanto para la escuela común como para la especial, para la enseñanza de personas con o sin discapacidad.

Topacio también trabaja con estudiantes mayores. Por ello, señala que prefiere trabajar con énfasis en la lectura y escritura del alumno; Para ello, utiliza el ordenador. En cuanto a las actividades matemáticas, utiliza materiales concretos e incluso una calculadora para facilitar el aprendizaje. Los demás docentes mencionan actividades con juegos pedagógicos, como rompecabezas, juegos de memoria y secuencias lógicas.

En este sentido, Tuleski y Eidt (2016) reiteran la importancia de la actividad para la formación de funciones psíquicas complejas. Sin embargo, para que esta relación sea efectiva, debe estar impulsada por la intencionalidad y la búsqueda de la necesidad. A su vez, la acción requiere la movilización de procesos internos y externos. Al fin y al cabo, no todo lo que hace el sujeto puede considerarse una actividad, al igual que no todo aprendizaje promueve el desarrollo. Para que la educación escolar, de hecho, sea diferente de otras formas de educación, es esencial planificar intencionalmente la forma y el contenido, las acciones didácticas y el conocimiento sistematizado (MARTINS, 2016).

Perla relata que su principal objetivo al trabajar con los juegos con los alumnos es desarrollar la memoria, ya que se da cuenta de que los alumnos con discapacidad intelectual, por ejemplo, tienen dificultades para retener los contenidos que se les enseñan.

Al estudiar la estructura de la memoria, Leontiev (1978) señala que su desarrollo dependerá del lugar que ocupe dentro de la actividad. Es necesario que la memoria se convierta en acción, es decir, su movilización debe ser intencional y consciente.

González, Leonardo y Leal (2012) señalan la creación de medios auxiliares para que los estudiantes puedan hacer uso de herramientas con el fin de desarrollar la memoria. Barroco, Silva y Leal (2012) también señalan el uso de elementos mediadores para que la memoria asuma un carácter simbólico, atribuyendo al signo el acto de recordar, ya que cumple la función de mediador de carácter psicológico al ayudar en el desarrollo de tareas que requieren funciones psicológicas superiores, como la atención y la memoria.

En las actividades propuestas, se observa que los docentes utilizan instrumentos mediadores. El uso de recursos mediadores (instrumentos y signos) es esencial para desarrollar las Funciones Psicológicas Superiores (FPS). Es esencial, sin embargo, que toda acción mediadora sea intencional, planificada y sistematizada, de modo que se provoquen cambios y se promueva ciertamente la apropiación del conocimiento científico. Esta premisa se aplica a los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a estudiantes con y sin discapacidad.

Se considera que el objetivo de la AEE debe ser promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Por lo tanto, es fundamental que el trabajo pedagógico se desarrolle en una dimensión prospectiva, no centrada en la carencia o en lo que el niño no tiene. Así, las alternativas metodológicas deben priorizar la transmisión de contenidos curriculares que tengan como objetivo llevar al estudiante a niveles superiores y la apropiación del conocimiento científico, lo que, a su vez, provocará el desarrollo de funciones psicológicas superiores (FACCI; LIMA, 2012).

Así, el sistema educativo debe implementarse con acciones sistematizadas y organizadas para socializar el conocimiento, ya que las acciones pedagógicas deben ser intencionales (SAVIANI, 2014). La docencia, con estas características, puede centrarse en superar los posibles retrasos que presenta el estudiante en el SRM (LEONTIEV, 2005; TULESKI, 2011).

La Psicología Histórico-Cultural como posibilidad

Al proponer el análisis de la Psicología Histórico-Cultural (PHC) como una posibilidad de apoyo al proceso de identificación de las necesidades educativas especiales, no pretendemos juzgarla mejor o peor que otros enfoques teóricos, sino reflexionar sobre ella como una teoría que presenta conceptos innovadores sobre el desarrollo humano, el aprendizaje, la discapacidad, entre otros. Barroco (2007) afirma que muchos conceptos de PHC fueron

elaborados a partir de la Educación Especial, y es posible identificar importantes estudios realizados por Vygotsky en el campo del desarrollo humano y la discapacidad. Este hecho se presenta como una fuente teórica y metodológica para los profesionales contemporáneos.

Otro punto importante de la PHC es el marco metodológico para emprender la investigación y explicación de los fenómenos que involucran el desarrollo de la psique: el materialismo histórico-dialéctico. Esto implica considerar el movimiento, las fases y los cambios que implica un evento determinado. Por lo tanto, el desarrollo no debe ser estudiado como un proceso predecible, universal, lineal o gradual, sino como un fenómeno que se desarrolla de manera dinámica y dialéctica.

Al abordar la génesis de las funciones psíquicas superiores, Vygotsky (2000) señala que, por ser social, toda función psíquica superior pasa por una etapa externa de desarrollo, apareciendo en dos niveles: primero en el social y luego en el psicológico. De esta manera, las funciones psicológicas superiores sólo llegan a existir en el sujeto frente a la relación mediada con el mundo externo, es decir, la colectividad es la fuente, si no el medio más nutritivo para el desarrollo de todas las personas.

En la concepción de Vygotsky (1997), la base del estudio científico de la discapacidad debe ser la unidad de las leyes que rigen el desarrollo; Estas leyes se aplican tanto al niño normal como al niño con discapacidad. Para el autor, un niño con discapacidad no estaría menos desarrollado que otros sin discapacidad, sino que se desarrollaría de una manera diferente. En este contexto, se configura la tesis central de Vygotsky respecto a la Defectología: "[...] los caminos indirectos de desarrollo son posibles gracias a la cultura cuando se impide el camino directo" (VYGOTSKY, 2011, p. 863, nuestra traducción), es decir, el autor señala el desarrollo cultural como el principal ámbito en el que es posible compensar la deficiencia, ya que, para él, el problema de la defectología debe entenderse como un problema social (SHUARE, 2017).

También consideró que la historia del desarrollo cultural de los niños con discapacidad constituía el problema más profundo de la Defectología de su tiempo, porque presentaba características cuantitativas y estáticas. Los métodos utilizados para evaluar el desarrollo infantil fueron limitados, centrándose en los aspectos negativos, las ausencias (VYGOTSKY, 1997). Desde esta perspectiva, Vygotsky (1997) enfatiza que, para obtener una noción completa y adecuada de los niños con discapacidad, es necesario realizar un estudio dinámico, no limitado a los niveles y severidad de la insuficiencia.

Para Vygotsky (1997), una discapacidad, cualquiera que sea su naturaleza, desafía al organismo y da lugar a situaciones dobles y contradictorias. Por un lado, la deficiencia debilita

el cuerpo, limita sus actividades y actúa como una fuerza negativa. Por otro lado, actúa como un estímulo para potenciar el desarrollo de otras funciones en el organismo. Además, activa y despierta al cuerpo para redoblar la actividad, lo que compensará la carencia y superará la dificultad.

Desde la perspectiva de la PHC, la teoría de la compensación es fundamental, ya que sirve de base para la teoría y la práctica de la educación de los niños con discapacidad, independientemente de su naturaleza. Vygotsky (1997, p. 17, nuestra traducción) también enfatiza la importancia de que el maestro conozca la peculiaridad del camino por el que conducirá al niño, porque "[...] La clave de la peculiaridad la proporciona la ley de la transformación de lo menor del defecto en algo más que una compensación.

Además, Vygotsky (1997) señala que los procesos compensatorios no dependen solo de las características y gravedad de la discapacidad, sino también de la realidad social de la misma. Según la autora, un entorno cultural con falta de oportunidades, con pocas posibilidades de interacción con el colectivo infantil, dará lugar a complicaciones secundarias, ya que el desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado a la "negligencia pedagógica".

Vygotsky (1997; 2011) afirma que el desarrollo de las formas superiores se efectúa a partir de la necesidad. De esta manera, si el niño no necesita pensar, nunca pensará, sin embargo, al superar una complicación que se configura como secundaria a la discapacidad intelectual, se modificará todo el cuadro constituido por la discapacidad, de tal manera que la propia clínica no reconocería la discapacidad. Para ello, es necesaria una profunda labor educativa.

Teniendo en cuenta que el comportamiento cultural compensatorio se superpone con el comportamiento natural defectuoso, correspondería a la escuela crear compensaciones a través de un enfoque positivo de la discapacidad. No se trata de negar la discapacidad, sino de concebirla desde el reconocimiento de la posibilidad de desarrollo humano, independientemente de las limitaciones que presente. En este sentido, el objetivo de la Educación Especial sería promover el desarrollo de la FPS, posibilitando el desarrollo cultural.

En línea con los supuestos de la PHC, Facci, Eidt y Tuleski (2006) señalan que una adecuada evaluación psicoeducativa debe contemplar el estudio del desarrollo infantil de manera prospectiva, es decir, esforzarse por conocer el potencial del estudiante y aplicar ideas derivadas de nociones y conceptos sobre el siguiente nivel de desarrollo, con el fin de desarrollar el FPS. Las autoras consideran que el desarrollo de procedimientos de evaluación que permitan la producción de información práctica adecuada a los programas instruccionales,

a partir de los resultados y el análisis de descripciones cualitativas de los procesos de aprendizaje, es uno de los principales desafíos en el campo educativo.

Anache (2019) agrega que el reto del proceso de evaluación es el compromiso de ofrecer conocimiento sobre las posibilidades y límites de los estudiantes que lo realizan. Para ello, todo el proceso debe construirse a partir de la historia de vida del alumno, buscando la identificación y cualificación de las funciones psicológicas superiores que se conservan y las que se ven comprometidas.

Sin embargo, para poder realizar este tipo de evaluación, es imprescindible que el profesional cuente con subvenciones teóricas y metodológicas para llevar a cabo una acción eficaz que, de hecho, pueda contribuir a la organización de los contenidos a impartir e intervenciones que posibiliten al estudiante desarrollar el FPS. De lo contrario, todos los esfuerzos del profesor, aunque estén motivados por intenciones benéficas, se convertirán en un instrumento de discriminación y etiquetado del alumno, con el fin de justificar problemas de aprendizaje y sentenciar limitaciones al rendimiento del alumno.

Consideraciones finales

La descripción del proceso de identificación de las necesidades educativas, así como de las prácticas realizadas en SRM, pone de manifiesto las lagunas teóricas y metodológicas a las que se enfrentan los profesionales que actúan en el AEE. El estudiante puede llegar al SRM a partir de una derivación realizada por el profesor del aula regular o a través de un informe médico, pero la evaluación para identificar las necesidades educativas requeridas por el estudiante no presenta una sistematización.

En la mayoría de los casos, se realiza una encuesta con actividades centradas en la lectura y la escritura, que resaltan las brechas más que las posibilidades y/o conocimientos que el estudiante ya domina. No existe separación entre las acciones de evaluación de necesidades y planificación de la atención con la elaboración del PAEE. Algunas actividades propuestas están relacionadas con las actividades de la vida diaria y el desarrollo de habilidades dirigidas a la independencia de la persona.

En cuanto a la fundamentación teórica que sustenta la práctica docente, fue explícito que no existe una base consistente. A veces, algunos discursos resaltan la dicotomía entre teoría y práctica, pues afirman que la base para la elaboración de actividades es la práctica cotidiana. Es importante, sin embargo, que el docente esté teórica y metodológicamente preparado para

organizar la atención brindada a los estudiantes de SRM, ya que la comprensión del afrontamiento y la posibilidad de acciones educativas pueden ser posibles a partir de la apropiación de fundamentos teóricos consistentes que, a su vez, aumentan el sentimiento de colectividad y la humanización de la persona a través de la apropiación del conocimiento científico (FACCI, 2009; FACCI; LIMA, 2012).

Apuntar a una teoría como un camino posible no responde a toda la demanda que permea el proceso de identificación y satisfacción de las necesidades educativas especiales. De lo contrario, un manual con pautas paso a paso sobre cómo llevar a cabo la evaluación de los estudiantes no sería suficiente para llenar los vacíos en este proceso. Nos parece pertinente, sin embargo, que los entendimientos sobre las leyes del desarrollo psíquico y los conceptos que involucran a la Defectología precedan a la práctica. Así, el docente no solo será un aplicador de métodos y técnicas específicas, sino que también será consciente del marco teórico que adopta a la hora de organizar tanto el proceso de identificación como la elaboración y ejecución del PAEE.

La Psicología Histórico-Cultural es coherente con estas perspectivas y es capaz de responder a las preguntas que involucran el proceso de identificación de necesidades educativas, a través de una visión prospectiva del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes referidos a la SRM. Es necesario, sin embargo, realizar estudios e investigaciones que posibiliten acciones formativas, con el fin de que los docentes puedan conocer y apropiarse de estos supuestos teóricos.

REFERENCIAS

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/politicaeducespecial.pdf>. Fecha de acceso: 22 feb. 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. Fecha de acceso: 22 feb. 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 feb. 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: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100008&lng=en&nrm=iso. Fecha de acceso: 22 feb. 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>. Fecha de acceso: 22 feb. 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>. Fecha de acceso: 22 feb. 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>. Fecha de acceso: 22 feb. 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. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso. Fecha de acceso: 22 feb. 2022.

CRedit Author Statement

Reconocimientos: A la CAPES por la ayuda financiera a la primera autora.

Financiación: CAPES.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: La investigación fue aprobada por el Comité Permanente de Ética en la Investigación con Seres Humanos (COPEP) de la Universidad Estadual de Maringá (UEM), dictamen nº 2.927.002, CAEE: 93712318.9.0000.0104.

Disponibilidad de datos y material: El trabajo es un extracto de la tesis doctoral del primer autor, que se encuentra disponible en el sitio web del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual de Maringá.

Contribuciones de las autoras: **Luanna Freitas Johnson** realizó la recolección de datos y contribuyó al análisis e interpretación de los datos, así como a la redacción del texto.

Solange Franci Raimundo Yaegashi y **Leticia Fleig Dal Forno** contribuyeron al análisis e interpretación de los datos y a la redacción del texto.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

