



## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO DE CASO EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

## SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE (AEE): A CASE STUDY ON THE ROLE OF GAME AND PLAY IN A MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM

Cintia Stringari Patricio<sup>1</sup>

Gildo Volpato<sup>2</sup>

**RESUMO:** As políticas de inclusão de crianças e jovens no ensino regular desencadeou a necessidade de implantação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas chamadas multifuncionais. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma destas salas de recursos multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado. O objetivo da pesquisa foi compreender como são trabalhadas as dificuldades das crianças deficientes no AEE em uma sala de recursos multifuncionais. Os objetivos específicos foram: identificar quais deficiências são encontradas na sala de AEE; analisar como são tratadas as diferenças de deficiências em termos de práticas pedagógicas; identificar os procedimentos pedagógicos utilizados e o papel do jogo e da brincadeira neste espaço. A abordagem da pesquisa foi qualitativa sendo que o procedimento adotado foi o estudo de caso, que teve como técnica de coleta de dados a observação participante. O lócus da pesquisa foi uma sala de AEE, com 25 crianças deficientes, em uma escola pública municipal de Sombrio – SC. Os resultados apontaram que apesar das condições materiais que a sala proporciona, os recursos eram pouco utilizados, e as atividades pedagógicas eram as mesmas para todos os deficientes, não importando o ano escolar, a idade e, principalmente, a deficiência apresentada.

**PALAVRAS CHAVE:** Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Deficiência. Jogo e brincadeira.

**ABSTRACT:** The policies for the inclusion of children and youth, started the need to implement Specialized Educational Assistance (S.E.A) in multifunctional calls. This article shows the results of a survey conducted in a multifunctional resource room for Specialized Educational Services. The purpose of this research is to understand how the difficulties in special (S.C) children in a multifunctional resource room and to analyze or play the role of the child and give them a gift. The specific objectives are: to identify the deficiencies found in the special (S.R) room; analyze how they are treated as different differences in pedagogical

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da UNESC; bolsista pelo Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE); cintia\_stringari12@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UNISINOS, Professor do Curso de Pedagogia e Educação Física da UUNESC. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE – Mestrado e Doutorado, da UNESC. giv@unesc.net

practices; Identify the pedagogical procedures used in the role play in this space. The qualitative research approach is the procedure or case study, which has the technique of collecting data on participant observation. The research study was an (S.R) room with 25 special in public school in Sombrio - SC. The results indicate that, despite the material conditions that the room offers, the resources were widely used and the pedagogical activities were the same for all the kids, non-importers or school year, on departure and especially for the disability presented.

**KEYWORDS:** Specialized Educational Service. Inclusion. Disability. Game and play.

## 1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo os deficientes, por não poderem ver, ouvir, falar ou se locomover foram, isolados, privados de viver socialmente e até considerados incapazes para o trabalho. Até mesmo a escola era um lugar não permitido para esses seres humanos. Por possuírem alguma deficiência, muitas vezes eram vistos como incapazes de aprender, de construir conhecimento, sendo considerados dependentes e submetidos a métodos repetitivos.

Ao longo do tempo essa visão da pessoa com deficiência, foi se modificando por força de mobilização social e pelas mudanças na legislação brasileira. Atualmente, cerca de 24% da população mundial declara algum grau de dificuldade ou deficiência, tratando-se da minoria do planeta, mas fato suficiente para que tenham seus direitos assegurados nas políticas públicas (MAIOR, s/d).

Seja pela ampliação da conscientização da população, seja por imperativo da legislação a inclusão das crianças e jovens deficientes vem se tornando uma realidade no contexto atual. Nesta perspectiva, a educação inclusiva deve abranger a criança deficiente de todas as formas, possibilitando ampliar os próprios direitos, pois a educação especial não é diferente de um ensino comum, ele apenas possui recursos metodológicos adaptados para auxiliar ao máximo no desenvolvimento dessas crianças deficientes (SILVA; SOUZA, s/d).

Em virtude da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), o AEE destina-se a participação de crianças com deficiências que frequentam as escolas, por meio de salas de recursos multifuncionais em contra turno, visando compreender o processo de

aprendizagem para melhoramento de suas habilidades, vem se tornando uma realidade. Estes espaços, geralmente compostos por inúmeros materiais pedagógicos, dentre os quais jogos de diversas naturezas, vem oferecendo as condições para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado.

No entanto, apesar de ser considerado uma conquista no campo da educação, na perspectiva da inclusão das crianças e jovens deficientes, é preciso se perguntar sobre como os professores estão atuando nestes espaços multifuncionais. Muitas pesquisas sobre a criança com deficiência têm sido realizadas nos aspectos escolares, principalmente sobre a temática de inclusão, no entanto há poucos registros sobre pesquisas realizadas em espaços específicos de AEE.

Nesse sentido o problema de pesquisa se configura nos seguintes termos: como são trabalhadas as dificuldades das crianças com deficiência no AEE e como o jogo e a brincadeira são utilizados neste espaço?

A partir da problematização foi estabelecido como objetivo geral da presente pesquisa compreender como são trabalhadas as dificuldades das crianças deficientes no AEE em uma sala de recursos multifuncionais. Além deste, os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes: Identificar quais deficiências são encontradas na sala de AEE pesquisada; analisar como são tratadas as diferenças de deficiências em termos de práticas pedagógicas; identificar os procedimentos pedagógicos utilizados e o papel do jogo e da brincadeira na sala de recursos multifuncionais.

A escolha desse tema deu-se pelo interesse por crianças deficientes e pela curiosidade de saber como são suas aprendizagens em uma sala de recursos, pois no decorrer das experiências dos estágios e na prática da vida escolar, pude perceber que no ensino regular são trabalhados vários conteúdos de maneira formal, muitas vezes não levando em consideração as especificidades das deficiências das crianças.

Portanto, o presente trabalho começa abordando a deficiência, relatando seu conceito, terminologia e realidade. Em seguida é feito uma abordagem sobre o AEE, enfatizando sua importância para a educação inclusiva, finalizando o referencial teórico com ênfase na importância do jogo e da brincadeira como recurso pedagógico para as crianças com

deficiência. Os procedimentos metodológicos utilizados são apresentados após o referencial e em seguida os resultados da pesquisa

## **2 CARACTERIZANDO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: histórico e conceitos**

Ao longo da história são encontradas variações do termo para as pessoas com deficiência. “Inválidos”, “incapacitados”, “defeituosos”, “excepcionais” e “deficientes” são alguns exemplos de termos atribuídos às pessoas com deficiência, pela sociedade em diferentes épocas (SASSAKI, 2005). Conforme Sasaki (2005), após 1981, com a realização do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o termo “pessoas deficientes” ficou conhecido por todos, ajudando a melhorar a imagem destas pessoas, assim raramente era utilizado o termo “indivíduos”.

Ademais, aproximadamente na década de 1988, alegavam que o termo “pessoas deficientes” sinalizava que a pessoa era por completa deficiente, foi então que passaram a utilizar o termo “pessoas portadoras de deficiência”, ao qual as Constituições Federal e Estadual reduziram para “portadores de deficiência”, assim a deficiência passou a ser um detalhe da pessoa (SASSAKI, 2005).

Ainda, seguindo o autor, chegando na década de 1990, utilizou-se a terminologia “pessoas com necessidades especiais”, onde surgiu a expressão “portadores de necessidades especiais”. Nessa mesma época, surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficientes”; utilizando então, o termo “pessoas especiais”.

Em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, a expressão “necessidades especiais” destacou ainda mais, pois ampliou o conceito para atender as demais deficiências, sendo assim, uma educação inclusiva para todos, ou seja, “pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, assim que tiverem alguma necessidade educacional especial, terão o direito de fazer parte de escolas e sociedade inclusivas. Sendo este, um avanço pelos direitos à educação para as pessoas com deficiências (SASSAKI, 2005). Portanto, desde 1990 até atualmente, o termo “pessoas com deficiência” passa a ser favorita pela sociedade, além disso, o evento chamado “Encontrão” organizado por pessoas com deficiência (realizado em Recife em 2000)

pediram ao público que adotassem este termo, pois não queriam ser chamados por “especiais” e sim de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas e lugares (SASSAKI, 2005). Neste mesmo sentido o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, assim versa:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, Art. 1).

Nota-se então, que a expressão “pessoas com deficiência” vem sendo utilizado oficialmente até hoje, com o intuito de superar o termo “portador”, ao qual menciona que a pessoa “porta” algo e pelo contrário, ela possui uma deficiência e que isso não a impossibilita de fazer diversas coisas, dentre elas, estudar (SASSAKI, 2005).

Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que possuem algum impedimento de longo prazo, sendo ela, na estrutura do corpo, que são as funções fisiológicas e psicológicas, e nas partes anatômicas. Diante disso, enfrentam algumas limitações que os dificulta a participação na sociedade, entre elas, nas questões locomoção, acessibilidade e de igualdade com as demais pessoas (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, conforme o Estatuto da Pessoas com Deficiência (2013), para identificar uma deficiência é feita avaliação médica, ao qual é diagnosticado as funções da estrutura corporal e avaliação social que analisa os fatores ambientais e pessoais. No mesmo argumento, a Lei Brasileira de Inclusão, afirma que existe a avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência, ao qual é realizada por uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros), que avaliam as interações entre os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais, junto com as inúmeras barreiras existentes. A partir disso, é feito uma avaliação para diagnosticar se a pessoa se enquadra no conceito social de deficiência (BRASIL, 2015). É certo dizer então que, as pessoas com deficiências são indivíduos ativos que podem necessitar do uso de alguns objetos para as auxiliarem, tais como: cadeiras de rodas que substituem as pernas para se locomover; as bengalas que decifram o ambiente ao invés dos olhos e ouvidos; e o braile para os que leem com os dedos e falam com os gestos. Ressaltando assim que a deficiência não é uma doença e que ninguém sofre literalmente com ela, mas sim, com o estigma que existe sobre as pessoas com deficiência (RIBAS, 2003).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

Neste contexto de saber o que são, quais são as dificuldades das pessoas com deficiência, surgem iniciativas e legislações a procurar por alguns direitos. Dentre eles destacam-se as intervenções na questão de “[...] acessibilidade nas construções e espaços urbanos, nos transportes, nas diversas formas e sistemas de comunicação, de informação, assim como acesso à tecnologia assistiva.” (MAIOR, s/d, p. 2); além destes, o Decreto 5.296/2004 incluem também iniciativas em prol a “serviços de transportes coletivos terrestre” (BRASIL, 2004, Art. 32), sendo estes acessíveis para todos os tipos de deficiências. O Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência - CONAD vem com o intuito de acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para a inclusão e a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, s/d); Cabe-o então registrar a importância destes no contexto atual, pois diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiências, que a partir do momento de inclusão passam a frequentar o ensino regular, ainda são possibilitadas oportunidades de uma educação de boa qualidade (LEONARDO; BRAY, ROSSATO, 2009).

### **3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que visa a participação do aluno na sociedade e disponibiliza acessibilidade e recursos pedagógicos para um melhor desenvolvimento na aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 p. 11), define o AEE como: “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” Ofertado em todas as etapas, níveis e modalidades, instituídas em rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, a educação especial vem buscando atender transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos espaços escolares incluindo as crianças com deficiências no ensino regular (BRASIL, 2009).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens

e códigos e tecnologia assistiva. Diante disso, o ensino no AEE tem que estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, além de ser ofertado no turno oposto ao ensino regular que o aluno está matriculado (BRASIL, 2008). Afinal, “[...] para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.” (OLIVERIRA, 1997, p. 62), independentemente se ele for em uma sala de recursos multifuncionais.

Sendo assim, entende-se que o AEE tem como objetivo apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, visando a sua autonomia dentro da escola e fora dela, bem como sua aprendizagem.

Dessa forma o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, pelo contrário, se diferencia das atividades realizadas na sala de aula comum (OLIVEIRA, 2011). Com isso, Davis; Oliveira (1994) argumentam que um dos maiores desafios que a escola se depara é de possibilitar aos alunos a realização de suas metas, sendo estes, com materiais ou meios disponibilizados pela escola, ou seja, é necessário fornecer condições para o desenvolvimento de novas técnicas de aprendizagem, não sendo apenas reprodutoras de conhecimentos já desenvolvidos, afinal, “é necessário que se estimule e encoraje o próprio prazer de aprender, frequentemente ausente da vida e das salas de aulas.” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 88).

As deficiências já foram tratadas no passado, a partir de estudos de escolas especiais como Defectologia (NETTO e LEAL, 2013). Autores como Vygotsky (1997) e seus colaboradores têm afirmado que a Defectologia, atualmente, pode ser vista como uma nova prática, ao qual, auxilia na criação de instrumentos especiais e na adaptação psicológica das crianças com deficiência, bem como, nas metodologias pedagógicas especiais para melhor desenvolver aprendizagem e habilidades dessas crianças (NOGUEIRA e LEAL, 2015).

O AEE é um espaço pedagógico que, baseando-se nos pressupostos de Vygotsky, deve trabalhar com propostas de atividades que promovam a aprendizagem das crianças e jovens, pois só dessa forma há desenvolvimento psicológico, cognitivo, motor, afetivo.

O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola [...] são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são os professores e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

As salas de recursos multifuncionais na escola foram criadas, adaptada e equipada para as crianças com deficiências, que muitas vezes precisam além desse espaço um tempo próprio para aprender. Neste aspecto, Nogueira e Leal (2015, p. 163) dizem que “[...] o profissional, ao trabalhar com a criança com deficiência, compreenderia que, independentemente da deficiência, essa criança se desenvolve como qualquer outra, mas de modo particular.” Vygotsky também chama atenção na questão de que para compreender exatamente o desenvolvimento da criança, devemos “[...] considerar não apenas o nível de desenvolvimento real, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.” (OLIVEIRA, 1997, p. 59). Dessa forma, nesta sala de recursos multifuncionais deve atuar uma professora especializada, com propostas essenciais, realizando atividades criativas, oferecendo atendimentos individuais ou, se necessário, em grupos para os que possuem a mesma deficiência. Nesse sentido, um dos recursos didáticos pedagógicos que pode ser potencializado nestes AEE, são os jogos e brincadeiras.

#### **4 IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Os jogos e brincadeiras despertam interesse nas crianças, pois quando estão brincando, usam sua imaginação e curiosidade. Porém, não devem ser vistos apenas como objetos de divertimento, pois além do prazer eles favorecem o desenvolvimento físico, cognitivo, social e moral da criança (KISHIMOTO, 1997).

Vygotsky acredita que o jogo e a brincadeira são de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento da criança, da sua atenção, percepção e memória, ao qual conforme sua teoria, existem dois elementos que são de extrema importância e fazem parte dos jogos e brincadeiras: uma é a situação imaginária e outro a existência de regras (CARVALHO, 2013). Quando a criança assume seu papel no jogo ou na brincadeira, ela compreende o significado da ação e por consequente o comportamento por meio de regras. Além disso, ele afirma que “[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal [...]” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 129), em que através do jogo de faz de conta a criança se comporta além da

sua idade, fazendo coisas que não consegue no seu cotidiano. Portanto, todo jogo de faz-de-conta, para Vygotsky, possui regras implícitas, ou seja, regras de comportamento. Como afirma Fontana e Cruz (1997, p. 135) “[...] da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária.” Para as crianças da educação infantil o jogo e a brincadeira são a principal atividade para incidir no desenvolvimento. Já na idade escolar os jogos com regras explícitas são mais valorizados, passando a ocupar um papel importante no desenvolvimento da criança.

Sendo assim, é importante o jogo e a brincadeira da criança, pois “brincar é uma forma de aprender, privilegiando-se assim a atividade cognitiva implícita na brincadeira, em detrimento de seu caráter lúdico.” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 136).

Para Elkonin (1987, p. 100) o jogo é importante para o desenvolvimento da criança, pois:

No jogo, a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, [...] pois responde à própria iniciativa da criança como algo desejado. O jogo, dessa maneira, por sua estrutura psicológica, é protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejada à necessidade que se torna plena consciência: este é o caminho que vai do jogo às formas superiores da atividade humana.

Neste contexto, pode-se afirmar que é através do jogo e da brincadeira que a criança aprende, verbaliza, consegue relacionar-se com o próximo e, assim, constrói novos comportamentos e por consequência, desenvolve-se (VOLPATO, 2017). Nesta perspectiva, eles podem contribuir também nas “[...] atividades didático-pedagógicas durante o desenvolvimento de qualquer aula.” (SANTOS, 1998, p. 49).

Sendo considerado a principal atividade da criança na educação infantil e reconhecido o seu valor pedagógico nas séries subsequentes do ensino fundamental, o jogo e a brincadeira não podem deixar de ser considerado e valorizado nos espaços de AEE.

Ao longo da história da educação especial, pode-se constatar que a utilização dos jogos e brinquedos esteve presente na educação das pessoas com deficiência e Vygotsky defende o papel do brincar e do jogar como essenciais para o desenvolvimento das pessoas ditas “normais” e também para a educação e desenvolvimento de crianças com deficiência (BARANITA, 2012).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

Buscando compreender os tipos essenciais de jogos e brincadeiras a serem trabalhando na aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência, Baranita (2012), ratificando os estudos de Vigotsky, traz exemplos de dois tipos de jogos importantes para se trabalhar com estas crianças:

[...] São os jogos livres, como por exemplo o faz de conta, que desenvolvem a socialização, a autonomia levando assim a uma melhor integração social; e, os jogos dirigidos pelo educador/professor com objetivos pedagógicos que levará à aprendizagem de conteúdos que os docentes pretendam atingir e ao desenvolvimento do pensamento (BARANITA, 2012. p. 60).

Neste sentido, os jogos educativos e didáticos são importantes para estimular o desenvolvimento cognitivo e do conhecimento escolar mais elaborado, tais como, aprender através da ludicidade dos jogos e brincadeiras para aprenderem a calcular, ler e até escrever (KISHIMOTO, 1997).

Assim, cabe a escola pensar numa prática educativa de qualidade, levando em conta as diferenças e capacidades de cada criança com deficiência (BARANITA, 2012). Nesse contexto, Vygotsky (2003 apud MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 74) afirma que

[...] é justamente quando as crianças apresentam uma *deficiência biológica*, e por isso têm dificuldades na elaboração de formas complexas de pensamento, que a escola deveria empenhar mais esforços para desenvolver nelas o que está faltando no seu próprio desenvolvimento.

O jogar/brincar se torna uma atividade própria da criança e, a presença do ato de educar, desenvolve a imaginação, a memória, a compreensão, a concentração e a sua autoestima (BARANITA, 2012). Diante dessa afirmação, pode-se acrescentar que, apesar das crianças com deficiência apresentarem algum tipo de dificuldade no seu desenvolvimento motor e/ou cognitivo, elas necessitam de atividades lúdicas no seu dia-a-dia, sendo estimuladas as suas capacidades sensoriais, cognitivas e motoras (BARANITA, 2012). E o jogo e a brincadeira ocasionam a essas crianças um clima de liberdade, livre de pressões e avaliação didática, proporcionando então, aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades (KISHIMOTO, 1997).

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de obter os resultados e respostas acerca do objetivo apresentado nessa pesquisa, foi realizado um estudo seguindo os critérios de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, afim de compreender como acontece o AEE em uma sala de recursos multifuncionais, e analisar se o jogo e a brincadeira são desenvolvidos nesse espaço.

Para realizar esta pesquisa, foi realizado um estudo de caso em uma sala de recursos multifuncionais, ao qual Gil (2008) afirma que, este tipo de pesquisa tem como intuito investigar as situações da realidade, descrever o contexto que está sendo analisado, além de explicar as diversas causas de determinado fenômeno em situações que não são claramente definidas, ao qual precisam de um resultado concreto. Nesse sentido, o estudo de caso é coerente com os propósitos desta pesquisa. As técnicas de coleta de dados utilizadas foi a observação e a entrevista semiestruturada. As observações foram realizadas com alunos com deficiências dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e a pedagoga responsável pela sala multifuncional. Quanto a observação, Gil (2008, p. 119) afirma que:

[...] constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente.

As observações na sala de AEE ocorreram entre 19 e 30 de agosto, sendo estas nos dias: segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira, devido ao cronograma de aulas da professora da sala de AEE, além disso, sendo observados durante cinco dias no período matutino e apenas dois dias no período vespertino, devido ao trabalho pessoal. Ademais, as observações foram registradas no diário de campo, dando sustentação para esta pesquisa.

Além da observação foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora responsável da sala de recursos multifuncionais, em que o roteiro foi elaborado a partir dos objetivos descritos deste trabalho. As entrevistas semiestruturadas ou por pautas permitem que o entrevistador se guie por pontos importantes a ser questionado, intervindo apenas na medida que for necessário, pois o mais importante é que o entrevistado fale livremente (MACHADO,

2015). A partir deste arcabouço teórico metodológico é que passamos a apresentar os resultados da pesquisa.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A organização dos dados foi feita com base na entrevista semiestruturada e nas observações realizadas durante cinco dias na sala de recursos multifuncionais, ocorridas no mês de agosto de 2019. Tanto os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada como os da observação foram transcritos e após analisados de acordo com autores aqui estudados. Ainda assim, foram relatadas as estratégias utilizadas pela professora com os alunos com deficiências, aos quais poderão gerar reflexões sobre o tema da pesquisa. Da mesma forma, como o principal foco é a sala de AEE, também foi analisado o papel do jogo e da brincadeira neste espaço, interpretados com base no referencial teórico deste estudo.

### 6.1 Tipos de deficiências encontradas na sala de AEE

A sala do AEE ao qual foi estudada, frequentam atualmente vinte e cinco alunos com faixa etária de sete à dezesseis anos de idade, sendo regulamente matriculados na mesma escola, dentre eles, nove são acompanhados no período matutino, e dezesseis no vespertino, sendo estes com aulas individuais ou em grupos, conforme prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, há diferentes tipos de deficiência, sendo categorizadas como: deficiência física, auditiva, mental (atualmente intelectual, função cognitiva), visual e múltipla, que é a associação de mais de um tipo de deficiência (BRASIL, 2004).

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi conhecer as diferentes deficiências dos alunos que frequentam esta sala de AEE. Para conseguir este resultado foi utilizada uma planilha da professora, ao qual dizia quantas e quais deficiências das crianças e jovens matriculados haviam lá, sendo comentado também na entrevista semiestruturada. Suas diferenças foram analisadas nas observações.

A partir dos dados coletados elaboramos o quadro 1 abaixo, com o objetivo de demonstrar visualmente o número de deficientes em cada tipo de deficiência e o quanto o número representa em termos de percentual.

Quadro 1. Tipos de deficiência dos alunos do AEE

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Deficiência Intelectual (leve, moderada e severa)	10	40%
Sem laudo médico	04	16%
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDA)	03	12%
Transtornos de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	03	12%
Síndrome de Weste	02	8%
Deficiência Auditiva	01	4%
Síndrome de Down	01	4%
Paralisia cerebral	01	4%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Conforme pode ser observado no quadro 1, a deficiência com a maior recorrência na sala de AEE pesquisada é a Deficiência Intelectual, leve, moderada e severa, com 10 alunos.

Segundo o Decreto nº 5.296/2004 a deficiência intelectual ou mental (leve, moderada e severa), é o funcionamento intelectual inferior à média, geralmente diagnosticados antes dos dezoito anos, possuindo “[...] limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho.” (BRASIL, 2004, Art. 5, inciso 1).

Izabel Maior (s/d) ressalta que a deficiência intelectual se refere ao aspecto cognitivo e não a transtornos ou doenças mentais. Conforme estudo realizado nesta sala, foi possível observar apenas quatro dos dez alunos com esta deficiência, percebendo graus de dificuldades diferentes, mas não houve identificação de quais limitações exatamente cada criança possuía, pois, foram trabalhadas com alunos de demais deficiências junto. E isso se contradiz com o que MAIOR (s/d, p. 6) argumenta: “[...] devem ser usadas frases curtas e simples, sabendo-se que o tempo de resposta é mais lento [...]”. Além disso, “[...] frente a situações estressantes, as pessoas com deficiência intelectual podem ficar muito impaciente ou

tentar fugir [...]”. Além destes, há também a Síndrome de Down que se encaixa nesta categoria, pois possui um “[...] funcionamento mental como uma estrutura homogênea de funções isoladas [...]” (CARVALHO, 1997, p. 145).

Do total, quatro alunos não possuem laudo médico, porém frequentam a sala. Não conseguimos levantar o motivo de não haver laudo, e nem da necessidade de se obter laudo para estar em uma sala multifuncional. As demais deficiências, conforme pode ser visto no quadro, se dividem entre três e um caso cada.

Os tipos de deficiências encontrados na sala de recursos multifuncionais, onde acontece o AEE, são convergentes com as categorias apontadas no Decreto nº 5.296/2004:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004, Art. 70, inciso I).

A deficiência física envolve as condições de dificuldades no equilíbrio do corpo, da cabeça e na movimentação dos membros (MAIOR, s/d), e de acordo com a professora do AEE, em sua sala hoje tem alunos com Paralisia Cerebral e a Síndrome do Weste, ao qual se enquadram nesta categoria, porém não foi possível fazer observações destas deficiências, devido a falta justificada dos alunos nestes dias de observações.

Há também a deficiência auditiva, que conforme o Decreto 5.296/2004 é a “[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz e 3.000Hz.” (BRASIL, 2004, Art. 70, inciso II). O aluno observado da sala pesquisada, possui uma deficiência auditiva com perda bilateral, não necessitando o uso da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), porem exigia uma leitura labial e fala mais alta e as vezes pausada. Entretanto, conforme as observações, foi percebido que sua fala não é totalmente desenvolvida, obtendo dificuldades na sonorização de algumas palavras, tais como com sons de R e L, mas essa dificuldade não foi trabalhada nessas aulas do AEE.

Segundo o Decreto nº 5.296/2004 têm a categoria de “deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências [...]” (BRASIL, 2004, Art. 5, inciso I). Nesta pode-se encontrar a paralisia cerebral também, pois a lesão cerebral adquirida pode afetar os movimentos, audição, visão e até as funções cognitivas. Outra deficiência a ser considerada é os transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que se enquadra o transtorno do espectro autista (TEA), em que os casos podem variar de não aprender a falar e possuir deficiência intelectual, ou não a possuir e conviver normalmente na comunidade. Além destes, também são identificados por comportamentos repetitivos (gritar, balançar corpo, etc.) (MAIOR, s/d).

Na sala estudada, encontramos alunos com TEA, mas não foi possível identificar nos dias de observação nenhuma atividade relacionada a esta deficiência. O que foi visto em dois dias observados foi a agitação e o estresse de um deles, quando a sala recebeu visitas de outras professoras que conversavam alto, sem dar muita importância, ou sem perceber o que acontecia com os alunos deficientes.

Há também alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ao qual não se encaixa exatamente nas categorias de deficiência, mas é um transtorno neurológico, ao qual a criança não consegue ficar parado por muito tempo, nem prestar atenção nas atividades, e isto foi observado nos dias em que estivemos presente.

Chamou a atenção o fato de dois alunos frequentarem o AEE no mesmo período que o ensino regular, por motivos de não terem como ir até o local no outro período. Cabe perguntar que inclusão eles estão recebendo no ensino regular se frequentam duas horas por semana a sala de AEE? Da mesma forma questionamos se este procedimento tem respaldo legal?

Além destes, há também outros alunos frequentando a sala de recursos multifuncionais, porém não possuem laudo médico, mas necessitam de uma ajuda, pois frequentam menos dias que os demais, ou seja, uma hora por dia, duas vezes na semana.

## 6.2 As diferenças de deficiências no contexto da sala de AEE: analisando as interações e práticas pedagógicas

A sala de AEE, pela sua concepção nas políticas de inclusão deveria ser um local de ricas interações, de múltiplas aprendizagens, tanto pela sua estrutura e materiais nela disponível, quanto pelo fato de que há uma profissional responsável em proporcionar a dinâmica das atividades e práticas pedagógicas.

Durante o período de observação pude constatar que alguns alunos se sentem obrigados a frequentarem a sala do AEE, pois em vários momentos pude perceber resistência dos alunos desde entrar na sala de AEE, quanto por meio de falas do tipo “ai que abuso ficar aqui” ou “preferia ficar em casa, dormindo”. O que chamou a atenção foi que mesmo diante dessas manifestações dos alunos não houve manifestação por parte da professora no sentido de motivá-los a permanecer na sala, pois se mostrava indiferente.

Conforme observado, não existia uma aproximação real e/ou emocional da professora com os alunos, era simplesmente entregue a atividade, explicado rapidamente e por conseguinte, a criança realizava a atividade, até o momento de ir embora. Não foi percebido nenhuma preocupação em relação a proporcionar atividades interessantes aos alunos, de busca de prazer ao realiza-las, apenas exigências técnicas de pintura e recorte. Conforme Fontana e Cruz (1997, p. 139):

Quando perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que a restringe a seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o. Isso se dá quando, em vez de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender.

Nas datas observadas não foi verificado nenhum procedimento metodológico diferenciado entre os presentes, ou seja, adequado para cada deficiência, pelo contrário, ela encaminhava uma única atividade por dia para todas as crianças que frequentam, não respeitando as diferentes habilidades e limites de cada um. Parecia não haver planejamento algum sobre as atividades que deveria ser trabalhada com objetivo de aprendizagem e desenvolvimento das deficiências pedagógicas dos alunos. Nosso entendimento, com base na legislação e referencial teórico, aponta para a necessidade de um planejamento nesta sala,

dividindo os alunos que possuem o mesmo tipo de deficiência para trabalharem juntos, afim de que haja melhora na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades sejam elas psicológicas, motoras, socio afetivas, etc.

Esse procedimento não corresponde ao que preconiza as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, pois afirmam que é essencial identificar “[...] as necessidades educacionais específicas dos alunos [...]” (BRASIL, 2009, p. 03), definir quais os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas, além de seguir corretamente um cronograma de atendimento dos alunos (BRASIL, 2009). No mesmo argumento, a autora Carvalho e Marcelino (2013, p. 109) reafirma dizendo que a professora deveria “[...] utilizar a sua capacidade de observação [...]” sendo criativa nas escolhas das atividades com objetivo que facilite e auxilie ela “[...] a detectar as dificuldades presentes no desenvolvimento global da criança.”

À vista disso, Oliveira (2011, p. 47) diz que “[...] o conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno”, ou seja, a professora acaba por criar ações de “decoreba”, ou então, enfatiza como aulas de reforços, ao qual não é o que se pretende no AEE conforme a Política de Inclusão Escolar.

A partir da entrevista com a professora da sala de AEE, pudemos compreender algumas questões sobre com ela entende sobre os deficientes ao mesmo tempo perceber as contradições entre o que ela diz e o que de fato observamos.

Foi possível compreender que embora a professora acredita que todos tem a capacidade de aprender e se desenvolver isto somente acontecerá se acreditarem em seu potencial. Pelo que apontou ela tenta buscar a compreensão através de conversas com cada aluno, afim de encontrar um ponto ao qual o está prejudicando na sua aprendizagem, o que se aproxima com o fato de “aceitar como ponto de partida as preferências, rejeições, estados de ânimo dos alunos [...]” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 91), possibilitará que o professor crie “[...] condições para melhor compreensão de tais sentimentos no conjunto da situação e a resolução daqueles que são obstáculos à construção de conhecimento” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 91).



Conforme nosso referencial teórico na sala de recursos multifuncionais, recomenda-se a utilização de alguns métodos de aprendizagem com os alunos com deficiência. Dentre eles, o jogo e a brincadeira, pois a criança tem a necessidade de brincar e a escola por sua vez, deve oportunizar isso, vinculando assim, com atividades lúdicas de faz-de-conta e demais jogos, ao qual “[...] podem ser introduzidos como recursos didáticos importantes [...]” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 120).

Em entrevista semiestruturada, foi questionado com a professora sobre sua opinião quanto a relação de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos através dos jogos e brincadeiras. Como resposta a professora afirmou que “as crianças através da ludicidade aprendem sem perceber, ou melhor, aprendem brincando”, o que podemos analisar que ocorrem de forma espontânea e cada um desenvolve suas próprias habilidades. Reafirmou que através da brincadeira tudo fica mais fácil, tanto para aprender, quanto para ensinar. No entanto, relatou que as crianças têm dificuldades de ficar muito tempo em determinada atividade, assim, sugere que em algumas vezes constroem jogos juntos com os alunos, com base em outros existentes, em que eles mesmos constroem as regras, pois, dessa forma, conseguem compreender os limites dos jogos com seus próprios limites da deficiência. Embora não foi observado o desenvolvimento de jogos e brincadeiras nos cinco dias de observação, o que a professora relatou na entrevista, encontra sintonia com os referencias apontados.

A sala de recursos multifuncionais observada é de fato um local aconchegante e colorido, possui materiais essenciais para se fazer um ótimo trabalho com cada aluno, obtendo áreas de leitura, de instrumentos musicais, de jogos e brinquedos, e mesas de estudos. Entretanto, nos dias de observação as crianças utilizavam dos espaços e dos jogos e brincadeiras de forma espontânea quando chegam na sala de aula, não havendo incentivo e planejamento por parte da professora, ao contrário do que foi relatado na entrevista semiestruturada, ao qual alegava que “a ludicidade é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, assim, procura ao máximo utilizar dos recursos que a sala proporciona, principalmente os jogos e brinquedos”.

Conforme Santos (1998, p. 53) “a postura do professor durante os jogos será fundamental para o desenvolvimento da criança” e seu papel é de desafiar e provocar a participação dos alunos, principalmente, os que possuem alguma deficiência, pois se dispersam

rapidamente, cabe a professora incentivar e diversificar as atividades, despertando o espírito de cooperação e companheirismo, além de desenvolver melhor as habilidades.

O que pude perceber é que a ludicidade é pouco explorada como atividade para o desenvolvimento de aprendizagem pedagógica, e quando há, são jogos com foco nas agilidades e desenvolvimento motor da criança.

Já o faz-de-conta é visto apenas quando a criança brinca por conta própria, não havendo interações e tão pouco verbalização. como aponta Oliveira (1997, p. 67) “[...] a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica”, e por esta razão deve-se utilizar essa metodologia na escola, pois é fundamental no processo de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 1997).

Contudo, as atividades de interpretação, escrita e desenho parecem ser as mais utilizadas, conforme pudemos perceber por meio da observação. O que questionamos é o fato de serem tratadas e encaminhadas de forma igual, não importando as diferentes deficiências encontradas na sala de AEE. Da mesma forma foi recorrente nos dias de observação o encaminhamento de atividades sem fins específicos, dando a impressão de serem oferecidas somente para passar o tempo.

## 7 CONCLUSÃO

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, baseada em análises de dados observados e em entrevista semiestruturada realizada, a pesquisa não tem como objetivo criticar as ações do profissional observado, mas sim, de levantar dados, compreender o campo de atuação e indicar possíveis caminhos para que escolas e profissionais reflitam sobre como estão trabalhando frente a cada deficiência na sala de recursos multifuncionais.

A pesquisa proporcionou o conhecimento teórico sobre a importância do AEE para as crianças com deficiência, e as possibilidades das atividades de jogos e brincadeiras, atividades de escrita, linguagens e matemática, de momentos literários neste espaço de atendimento, pois as salas multifuncionais são organizadas para que elas ocorram. Porém, o estudo demonstrou que apesar das condições materiais e dos referenciais teóricos que subsidiam

a proposta, a professora pouco utilizava os recursos e diversificava as atividades para as diferentes deficiências.

Quando a professora encaminha as mesmas atividades pedagógicas para os vinte e cinco alunos de diferentes deficiências que se encontram na sala de AEE, conforme foi verificado nos cinco dias de observação, ela nega as diferenças e ao negá-las está impedindo a aprendizagem e o desenvolvimentos de suas potencialidades, além de não estar incluindo.

Afinal, mesmo a sala de recursos multifuncionais estando cheia de matérias sensoriais e brinquedos, sendo um lugar aconchegante, com área de leitura, de brincar e de realizar atividades, a professora não fez o uso desses materiais nos dias observados. Diante disso, resta o questionamento sobre o porquê de a professora não planejar atividades explorando melhor a sala de recursos? Será que é por falta de qualificação sobre cada tipo de deficiência? Será que não tem conhecimento sobre a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança? Será que não gosta do que faz.? Ou não acredita no potencial de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência?

Diante disso, em se tratando do AEE, este tema deveria ser trabalhado melhor no âmbito escolar desta determinada instituição estudada, pois é possível sim, desenvolver ações pedagógicas diferenciadas, utilizando também o jogo e a brincadeira, possibilitando assim atender as dificuldades específicas de cada criança deficiente, e proporcionando prazer na atividade. Para isso, o essencial é que a professora responsável pela sala, faça um planejamento adequado, delimitando assim, ações pedagógicas para cada aluno, respeitando suas habilidades e dificuldades, frente a cada deficiência em específico.

No nosso entender, o alcance da inclusão de alunos com deficiência na escola regular está longe de acontecer de fato, pois decorrerá dos progressos alcançados por estes alunos na escola, que só obterá êxito através de uma adequação das práticas pedagógicas a serem aplicadas a estes alunos deficientes. O sucesso das salas de AEE não dependerá exclusivamente do aluno deficiente, mas também do modo como o professor irá ministrar este ensino, de como a aprendizagem será assimilada pelo aluno deficiente.

## 8 REFERÊNCIAS:

BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. 2012. 79 f. Monografia (Especialização) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012. Disponível em:  
<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília, 2013. p. 1-57. Disponível em:  
[https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_93.pdf](https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf). Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Constituição (2015). Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. s/d. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 28 de set. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa Com Deficiência (Org.). **Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência**. s/d. Disponível em:  
<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>. Acesso em: 20 abr. 2019.  
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

CARVALHO, Lígia Maria de Godoy; MARCELINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 232 p. (Coleção educação física).

CARVALHO, Maria de Fátima. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down. In: GÖES, Maria Cecília R e SMOLKA, Ana Luíza B. **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação –** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na Educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos Del juego em La edad pré-escolar. In: La psicologia evolutiva y pedagogia em La URSS – Antologia. Moscou, Editorial Progreso, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. 220p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2019.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Livraria Saraiva, 1997. 232 p.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. 133 p.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Maringá, v. 15, 25 ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200008). Acesso em: 30 jun. 2019.

MACHADO, Claralucia Prates et al. **Pesquisa Científica: Uma estratégia para a geração de inovação e consolidação das instituições de ensino superior**. In: XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Mar del Plata – Argentina, 2015. p. 1 - 14. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136137/101\\_00253.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136137/101_00253.pdf?sequence=1). Acesso em: 10 ago. 2019.

MAIOR, Izabel. **História, conceito e tipos de deficiência**. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas - SP: Editora Alínea, 2011. 271 p.

OLIVEIRA, Denise Soares. **SALA DE RECURSOS: Dificuldades e possibilidades de uma prática pedagógica na inclusão.** 2011. 59 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2358/1/2011\\_DeniseSoaresOliveira.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2358/1/2011_DeniseSoaresOliveira.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são as pessoas deficientes.** São Paulo: editora brasiliense, 2003.

SANTOS, Carlos Antônio dos. **Jogos e Atividades Lúdicas na Alfabetização.** Rio de Janeiro – SPRINT, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** 2005. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/comochamar.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

SILVA, Ana Cláudia Moraes; SOUZA, Fernanda. **Educação especial no ensino comum e seus desafios.** s/d. 13p. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Ana-Claudia-Morais.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar.** 2. Ed. Criciúma, SC: UNESC; São Paulo: Annablume, 2017. 231 p.