

MATRIZ CONCEITUAL DE INDICADORES VOLTADOS À METODOLOGIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Autora Elizabete Almeida Santos; Co-autor Jeús Taveiro Santos; Orientador Dr. Altyvir Lopes Marques

Universidade Evangélica do Paraguai (UEP) – elizabete-almeida@hotmail.com; jeust2328@hotmail.com; altyvirm@gmail.com

Resumo: Artigo com objetivo de apresentar uma Matriz Conceitual com indicadores da metodologia aplicada na Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas inclusivas. Matriz está construída com base legal e teórica, a partir de pesquisa bibliográfica e descritiva, as quais possibilitaram um panorama sobre esta metodologia e o atendimento prestado a pessoa com deficiência como apoio para a inclusão na sala de ensino regular. Foram utilizados os indicadores: Plano de Atendimento Educacional Especializado, atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais, Serviços/recursos pedagógicos acessíveis/estratégias para cada aluno, aplicabilidade da tecnologia assistiva, articulação entre professores da sala de recursos x professores da sala de aula regular, funcionalidade/aplicabilidade dos recursos pedagógicos/acessibilidade. Sendo que os resultados encontrados na matriz demonstraram que a educação inclusiva tem na metodologia da sala de recursos multifuncionais grandes possibilidades de garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência no sistema escolar, o que não era garantido antes da regulamentação legal da educação inclusiva no Brasil. A exemplo de outras políticas públicas, a educação inclusiva com a metodologia da sala de recurso vem efetivar o previsto na Constituição Federal quanto à educação um direito de todos.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais; inclusão educacional; metodologia inclusiva.

Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma matriz conceitual construída por meio de revisão sistemática quanto aos indicadores diretamente relacionados à metodologia da Sala de Recursos Multifuncional (SRM); metodologia esta implantada pelo Ministério da Educação (MEC) nas escolas habilitadas como inclusivas. Sendo esta responsável por mediar entre a sala de aula regular e o aluno, o processo de ensino e aprendizagem por meio do apoio pedagógico, possibilitando assim a inclusão educacional.

Mendes (1995) esclarece que os primeiros movimentos de inclusão aconteceram ainda no Século VIII, porém foi entre o Século XIX e Século XX que se iniciam as ofertas de espaços destinados ao atendimento de PcD, ainda com caráter de segregação.

Os registros apresentados por Aranha (1994) apontam que foi nos Estados Unidos a origem da inclusão nas escolas de ensino regulares, que vem desenvolvendo desde a década de 50 até os dias atuais em diversos países do mundo.

No Brasil a passos mais lentos a educação especial também teve início no Século XVIII com as Santas Casas de Misericórdia que se voltava ao cuidado de crianças abandonadas e

órfãs, bem como de PcD, com educação informal (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Silva (2017) já constava na Constituição de 1824 instrução educacional para todos inclusive para deficientes. Porém, sabe-se que a política de educação especial perdurou até a década de 90, com caráter assistencialista. Passando ao caráter inclusivo em sua efetividade após o início do Século XXI.

Hoje, no Brasil, a Educação inclusiva é frequentada por como apoio e complemento, num mesmo ambiente, destinado a oferecer aquilo de frequentar ambientes comuns de ensino, onde adquiram habilidades para construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, acesso a oportunidades de aprendizagem e de participação na sala de aula, partindo do pressuposto que o “Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar disponível no ensino escolar” (BRASIL, 2008).

Mediante a essa perspectiva, o AEE deve ser oferecido dentro da escola comum, na SRM para que o discente seja encaminhado e instrumentalizado na sua caminhada escolar proporcionando a este acesso ao saber em igualdade e que seja partícipe dos seus saberes: “O Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2008, art. 59, inc. II).

Neste entendimento, sabe-se que a educação inclusiva vem buscando sua efetivação no ensino regular em todo o Brasil, isto para as escolas provoca um desafio em todo seu contexto, pois adequar-se para atender a Pessoas com Deficiência (PcD) é um dos critérios preconizados pelo MEC.

Muitos estudos são realizados no Brasil sobre educação inclusiva, a exemplo de Bauch e Lohr (2014), o que permite maior compreensão e verificação da emergente preocupação quando a este processo que depende inclusive de uma boa articulação entre os professores que atuam na SRM e na sala regular para que de fato possa alcançar sucessos no desenvolvimento cognitivo das PcD.

Neste processo, graças a evolução tecnológica, há múltiplos recursos denominados tecnologia assistiva, compreendendo desde a cadeira de rodas até equipamentos especializados para o desenvolvimento de PcD com variadas situações em prol da inclusão educacional. Esta tecnologia é ocupada no contexto atual com vistas a somar com a escola dentro da proposta de espaço de inclusão e transformação social, e, como explica Zolin (2012) isto é possível por meio de oportunidades educativas, construídas a partir de debates e deliberações na escola com o fim de inserir o PcD na sociedade, em igual condição como os demais alunos.

Com respaldo em Gomes (2017) descreve-se que a inclusão escolar envolve não só a comunidade escolar, bem como exige uma articulação entre a escola e a família dos PcD, na

eminência de alcançar êxito na educação escolar e na evolução no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência. E, está ao que se apresenta depende muito da metodologia da SRM.

Num conceito ampliado a Secretaria de Educação Especial/MEC no Manual elaborado por Alves (2016) a SRM compreende um espaço destinado à gestão escolar e educadores onde visa:

[...] subsidiar técnica pedagogicamente a organização dos serviços de atendimento educacional especializado que favoreça a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular e tomando as escolas mais acessíveis (ALVES, 2007, p. 07).

Anache e Resende (2016, p. 571) complementam afirmando que SRM são “[...]ambientes com equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos[...]”, onde nestas salas não desenvolvidos atividades no contra turno da escola com alunos especiais que possibilite ao mesmo um desenvolvimento social, facilitando sua inclusão na sala regular do ensino.

Ainda quanto à sua função Medeiros (2016, p. 08) conceitua a SRM como espaço para “[...] facilita a sensibilidade do aluno com recursos tecnológicos adaptados considerando as necessidades específicas trabalhando a inclusão nos aspectos político, cultural e social pedagógico [...]”. Como demonstra o autor são nestes espaços que se configura o acesso a recursos que possam na atualidade contribuir para a inclusão.

Como política inclusiva, a SRM corresponde a uma estratégia com equipamentos e recursos facilitadores do aprendizado no contra turno do ensino regular (BRASIL, 2007). Fica notório que o processo inclusivo requer ambiente propício e disponibilidade de recursos técnicos e metodológicos para que a inclusão seja atingida com maior facilidade e desenvolvimento do aluno especial.

Simões et al. (2017) lembram que é na SRM “[...] que o aluno terá a possibilidade de aprimorar o que conseguiu aprender na sala regular, onde também desenvolve seu potencial de socialização e [...] compensar eventuais déficits de aprendizagem e de conhecimentos que não conseguiu apreender [...]”. Logo, não só se registra a inserção dos alunos especiais na turma regular, bem como a oferta da sala específica que funciona como aporte para o processo de inclusão, uma vez que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno com atividades que reforçam e agregam conhecimentos já trabalhados na sala regular.

A SRM é organizada com “[...]materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (ALVES, 2006, p. 14). Assim a escola deve “[...] articular junto à gestão da sua rede de ensino, as condições necessárias para implementação das SRM, bem como a definição de

procedimentos pedagógicos e a participação dos pais ou responsáveis.

Neste contexto, acredita-se que cumpridas todas as etapas e orientações da metodologia da SRM, aqui ressaltadas como indicadores na matriz conceitual, obtém-se bons resultados quanto a inclusão educacional. Cumpridas as determinações legais e de suporte teórico da educação inclusiva espera-se alcançar o desenvolvimento cognitivo e mentais com uma proposta pedagógica que se utiliza de metodologia e treinamento, alcançando assim a inclusão. Pois, ainda que todo este processo da educação inclusiva não quebre as barreiras no cotidiano do aluno como registra Fonseca (2005) ele representa a garantia do acesso ao ensino regular dentro das condições de igualdade social, embora com efeitos e resultados em menor escala no processo ensino e aprendizagem.

Metodologia

Ocupou-se da pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica para segundo Martins Júnior (2008), descobrir situações presentes procurando interpretá-los e avaliá-los com o objetivo de aclarar situações para idealizar futuros planos e decisões. Respalda-se na pesquisa bibliográfica com o uso de matérias publicadas em revistas, livros, teses e artigos pertinentes ao assunto, que segundo Silva (2005, p. 21) explica que se caracteriza como bibliográfica “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”.

Os dados foram organizados e sistematizados a partir de unidades de interesse, com a aplicação da técnica da análise de conteúdo que segundo Bardin (2016) procura conhecer aquilo que está por trás das palavras a serem analisadas, buscando assim outras realidades por meio expressões dos indivíduos que vem carregada de mensagens de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. Os quais foram analisados como categorias/indicadores sobre a metodologia da SRM, acrescido da técnica de triangulação, agregando as concepções de outros autores na discussão, sendo aplicada a hermenêutica para a interpretação dos dados.

Resultados e Discussões

A matriz conceitual constante no Quadro 01 construída entre a base legal e teórica tem uma relevância significativa na pesquisa, como aponta Selltiz et al (1974), pois contribui no processo da relação entre a teoria e a pesquisa empírica, de maneira a estimular a pesquisa e aumentar o sentido dos resultados, provocando a construção de novos conhecimentos.

Quadro 01. Matriz conceitual.

MATRIZ CONCEITUAL – INDICADORES VOLTADOS À METODOLOGIA DA SRM
Atendimentos na sala de recursos multifuncionais
<p>- Decreto nº 6571/2008: salas que desenvolvem um conjunto de procedimentos específicos, que servem para mediar o processo de apropriação e produção de conhecimentos que atendam cada aluno especial em sua deficiência, contribuindo assim para seu desenvolvimento escolar;</p> <p>- Ceron (2012): SRM, papel de auxiliar os alunos do ensino fundamental, LDB: “[...] na rede regular de ensino, com respeito e suas habilidades e individualidades, cabendo ao professor buscar esses caminhos que levem ao desenvolvimento do portador de necessidades especiais”.</p>
Plano atendimento educacional especializado
<p>- Brasil (2008): Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização;</p> <p>- Alves (2006, p. 15): AEE “[...] um serviço disponibilizado pela escola para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento”.</p>
Serviços/recursos pedagógicos acessíveis/estratégias
<p>- Beyer (2006): Prevê recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas a motivação para dirigirem as suas necessidades de aprendizagem, são os desafios do professor;</p> <p>- Ropoli (2010, p. 15): “[...] as práticas pedagógicas inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminação e adaptações”.</p>
Aplicabilidade da tecnologia assistiva
<p>- BRASIL - SDHPR. ATA VII: Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;</p> <p>- Simões, Sousa e Folha (2017, p. 170): Tratam sobre as tecnologias assistivas que compõem o AEE visando contribuir para a inclusão escolar e “apontam para a necessidade de formação continuada, não só do professor, mas da equipe profissional com potencial de auxiliar nesse processo, otimizando a interação, a funcionalidade e as habilidades do indivíduo com deficiência.</p>
Articulação entre professores srm x professores da sala de aula comum
<p>- Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 13, VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.</p> <p>- Bauch e Löhrr (2014, p. 11): “a parceria entre professores (SRM-Sala regular) permite promover aprendizado e troca de experiências e informações sobre as especificidades de seus alunos”.</p>
Funcionalidade/aplicabilidade dos recursos pedagógicos/acessibilidade
<p>- Nota Técnica n.11/2010: cabe aos professores do AEE: elaborar e executar o plano de AEE do aluno identificando suas habilidades e necessidades educacionais específicas; definir e organizar estratégias pedagógicas; programar e avaliar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala comum e nos demais ambientes escolares;</p> <p>- Rodrigues (2014) quando estudou a parceria das SRM e salas regulares na inclusão educacional mencionou resultados instigantes apontando que não há planejamento integrado, procedimento metodológico específico, conhecimento sobre o processo de inclusão por parte dos professores, curso de formação, dentre outros.</p>
Parcerias com as áreas intersetoriais
<p>- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2016): assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.</p>
Articulação com famílias
<p>- MEC (2009): obrigação da escola orientar as famílias para o envolvimento e a participação na inclusão;</p> <p>- Redig (2015): “observou-se que o Atendimento Educacional Especializado, na modalidade domiciliar, beneficiou tanto o desenvolvimento da aluna quanto auxiliou a família a entender o processo de ensino-aprendizagem”;</p> <p>- Borges, Rodrigues e Aguiar (2017, p. 03): “[...] que o incentivo familiar estimula a aprendizagem do educando, o que favorece a aquisição de segurança e autonomia da criança, fazendo com que se sintam amparadas tanto pela instituição escolar como familiar”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Construída e apresentada no Quadro 01a matriz permite uma análise conceitual, aqui organizada em categorias correspondentes a cada indicador, as quais subsidiaram maior compreensão teórica sobre o objeto da pesquisa.

Quanto a SRM disposta na matriz conceitual, correspondendo ao espaço pensado para que ocorra este apoio no processo de inclusão educacional. Tanto no Decreto nº 6571/2008 e o versado por Ceron (2012) a SRM corresponde ao ambiente disponibilizado na rede regular de ensino, com a finalidade de auxiliar os PcD, em destaque os DM, por meio de procedimentos específicos, a produção do conhecimento e por conseguinte à inclusão.

Na SRM como relata Bosco (2010) para os PcD com DM o professor tem a responsabilidade de pensar a organização espacial e estrutural da escola, junto com a comunidade escolar, além de planejar os recursos para a aprendizagem do aluno com objetos de referência das atividades, caixas de antecipação, calendários dentre outras.

Com respaldo em Medeiros (2016) reafirma-se as contribuições da SRM para o processo inclusivo, isto porque, ao desenvolver o AEE contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, facilitando a acessibilidade do aluno com recursos tecnológicos adaptados.

Numa sequência lógica do processo inclusivo, destaca-se o AEE, trazido na matriz a partir das contribuições legais do MEC (2006, 2008). Enquanto Alves (2006) no manual da SRM (MEC, 2006) o define como serviço disponibilizado a cada aluno pela escola, a política nacional de educação inclusiva MEC (2008) discorre sobre sua função no contexto da educação inclusiva.

Levando em conta a necessidade de cada PcD com DM e as prerrogativas prevista em lei, o AEE garante ou deveria garantir a aplicabilidade dos serviços e recursos pedagógicos de maneira efetiva, logo a sua exigência como planejamento educacional a ser executado ao longo do atendimento de cada aluno, como ressaltam Souza e Galvarro (2015).

Quanto aos serviços/recursos pedagógicos acessíveis/estratégias os autores Beyer (2006) e Ropoli (2010) os descrevem como todo e qualquer recursos e técnicas utilizados para desenvolver os conteúdos previstos no currículo escolar, os quais são utilizados a partir das práticas pedagógicas inclusivas.

Em se tratando de Deficiência Múltipla (DM), Bosco (2010) ao elaborar o Manual do “Surdocegueira e Deficiência Múltipla” (MEC) reforça quanto ao desafio das situações de aprendizagem nestes casos; assim, requer dos profissionais que atuam com PcD com DM, os serviços e recursos pedagógicos previstos e disponibilizados à escola quando da implantação da escola inclusiva, acrescidos de outros alcançados pelos professores, acrescidos às estratégias de ensino podem alcançar resultados positivos ao longo do processo de inclusão.

Em outras palavras todos os serviços, recursos pedagógicos e estratégias de ensino contribuem para a motivação do aluno em incluir-se no processo educacional com o desenvolvimento de suas habilidades. Isto só se torna possível a partir da utilização desses elementos no exercício da prática pedagógica inclusiva, onde a cada realidade do PcD com DM seja respeitada e levada em conta a partir de condições e capacidades individuais de aprendizagem.

Até aqui seguindo a matriz conceitual, há um espaço denominado SRM equipado de serviços e recursos pedagógicos que atende ao PcD de maneira individualizada com foco na sua inclusão. Assim, apresentar sobre funcionalidade/aplicabilidade dos recursos pedagógicos/acessibilidade implica em dizer a partir da Nota Técnica n. 11/2010 (MEC) e de Rodrigues (2014) que esta categoria trazida na matriz representa a obrigação do professor da SRM em articular-se com a sala regular e outros ambientes escolares para garantir a utilização de todo este aparato pedagógico no desenvolvimento do processo de inclusão.

Toda metodologia utilizada na SRM deve também ser articulada e desenvolvida como apoio pedagógico em outros ambientes como a própria sala regular de ensino, isto para incluir o PcD no processo de maneira que o mesmo possa desenvolver com ajuda de serviços e recursos de apoio as atividades propostas em sala regular, como orienta Bosco (2010) ao tratar sobre educação inclusiva para DM.

Dentro destes recursos destacam-se a tecnologia assistiva e sua aplicabilidade, que para o Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2011) e para os autores Simões, Sousa e Folha (2017) corresponde à uma área de conhecimento que por meio de múltiplos recursos físicos e metodológicos são empregados no AEE e acabam por contribuir com a inclusão escolar. Porém, asseveram os últimos autores que há a necessidade de formação profissional visando construir um potencial auxiliar entre a interação, a funcionalidade e as habilidades do PcD com DM.

Vale destacar com respaldo em Bosco (2010) que em relação a tecnologia assistiva voltada para DM estas têm o objetivo de possibilitar a independência, a qualidade de vida e inclusão social, ampliar a comunicação e a mobilidade, e, dar apoio as habilidades para o trabalho pedagógico. Assim, não há como deixar de enfatizar a relevância das tecnologias assistivas dentro do processo de inclusão educacional, pois desde a utilização de cadeira de rodas até equipamentos mais sofisticados são fundamentais para abrir as possibilidades de adaptação e execução das atividades pedagógicas.

Neste processo entre apoio pedagógico e inclusão do PcD em sala regular é imprescindível a articulação entre professores SRM e professores das salas regulares como observado na matriz. Tanto a Resolução 04/2009 da CNE/CEB no inciso VIII do artigo 13 e

apontado por Bauch e Löhr (2014) a articulação entre os professores representa maior possibilidade de assegurar ao PcD a inclusão educacional, pois a construção da base de apoio deve ser focada para que o aluno seja incluído na sala regular sem maiores complicações.

A interação entre os professores se faz necessária para a troca de informações, orientações e avaliação conjunta das necessidades e evolução de aprendizagem do aluno. Com ênfase ao apresentado por Bosco (2010) reforça-se que esta interface é viável no processo pedagógico inclusivo pois os professores podem construir ambientes adaptados para o atendimento do aluno com DM.

Neste processo valoriza-se as parcerias intersetoriais apresentada na matriz a partir da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2016) compreendendo estas parcerias necessárias para a implementação e efetivação desta política de atendimento aos PcD no âmbito educacional.

Estas parcerias, como aponta Alves (2010) correspondem a possibilidade de atendimentos organizados por instituições que venham complementar ou suplementar a base da construção do processo inclusivo, isto porque envolve profissionais na área de saúde, social, arquitetônica e de suporte que irão de alguma maneira contribuir para a inclusão.

Acentua-se que os principais parceiros são os pais que podem exercer grandes influências no trabalho docente por causa do vínculo entre os alunos, assim o professor irá conhecer a realidade através dos pais e responsáveis, resultando numa parceria de sucesso.

Como já abordado, a articulação com a família apresentada na matriz a partir do MEC (2009), Redig (2015) e Borges, Rodrigues e Aguiar (2017) é obrigatória pela escola, sobretudo, compreender que são essenciais para a evolução e desenvolvimento dos PcD. Inclusive Redig (2015) ressalta a possibilidade de o AEE domiciliar, enfatizando que o mesmo apresentou em seu estudo resultados satisfatórios.

A articulação com a família é feita através de solicitação das professoras ou gestão escolar, porque a presença dos pais é muito importante, juntos pais e professores possam construam planos para melhorar o conhecimento do aluno. Pois, segundo Rodrigues (2014) essa articulação surge a oportunidade de conhecer melhor a família e compreender o próprio aluno, a convivência no seio familiar, isso resulta na vida dos educandos de forma positiva ou negativa.

Assim como a articulação com a família é importante e necessária, da mesma forma é a articulação com os professores da Sala de Recurso Multifuncional com os da Sala Ensino Regular. Essa junção promove o aprendizado e a troca de conhecimentos, experiências e informações sobre as dificuldades de cada aluno.

Conclusões

A partir do ano de 2008 no Brasil houve uma reformulação fundamental na política da educação especial, em específico com a estruturação da mesma a partir da percepção de educação inclusiva, altamente viável com a adequação de ambientes inclusivos na rede de ensino, o que culminou na metodologia aqui descrita na matriz.

Cabe ressaltar que a política de inclusão educacional (MEC, 2008) se inicia na estruturação da escola com a Sala de Recursos Multifuncionais equipada para o Atendimento Educacional Especializado com serviços e recursos pedagógicos e utilizados como estratégias para que ocorra a sua funcionalidade no processo pedagógico, tornando-os acessíveis e aplicáveis no contexto regular de ensino, para que com a articulação com parcerias, entre professores e com a família sejam alcançados resultados satisfatórios quanto a inclusão educacional.

Com base na matriz conceitual e frente a relevância das categorias nela apresentadas quanto a metodologia que envolve a educação inclusiva, compreende-se que desde o espaço escolar específico, os serviços e recursos, bem como as parcerias são elementares para a inclusão educacional.

Referências

- AMARAL, M.B; BARBOSA, R.O.; JESUS, S.C.; PENNA, G.A.; TALMAS, E.V. breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377. Curso de Pedagogia - N. 16, JAN/JUL 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>. Acesso em maio de 2018.
- ALVES, A.G.; HOSTINS, R.C.L.; SANTOS, M.A.; FRISONI, B.C.; CIPRIANI, M.; BIANCHINI, P.; MOREIRA, G.F. **Jogos digitais inclusivos: “Com o Dino todos podem jogar”**. **Computer on the Beach**, 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/5321/2782>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.
- ALVES, D.O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

- ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2016, vol. 21, n. 66, pp. 569-591. ISSN 1413-2478.
- ARANHA, M. S. **Educação Inclusiva – a escola**. vol.3. Coordenação Geral SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.
- BAUCH, K.B.; LÖHR, S.S. Recursos para a promoção da inclusão na escola. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3, **Cadernos PDE**. v. 1. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/producoes_pde/2014/2014_ufpr_e_despecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf. Acesso em maio de 2018.
- BORGES, E.F.B.; RODRIGUES, R.S.; AGUIAR, C.R.L. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a participação da família. VIII FIPED. 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA6_ID1125_30092016183428.pdf. Acesso em março de 2018.
- BRASIL. MEC. **Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>. Acesso em agosto de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/ Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em maio de 2018.
- CERON, K.R. **O papel da sala de recursos multifuncionais no auxílio a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino fundamental**. 2012. 41 f. [Especialização]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4708>. Acesso em abril de 2018.
- FONSECA, J.G. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no ensino médio público do Distrito Federal**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: UnB, 2015.
- GOMES, N.; PAIVA, N.; AMARAL, S.C.S.; CASTRO, B. A diversidade na educação inclusiva e a sexualidade da pessoa com deficiência visual. ISSN: 16799844 – Inter Science Place – **International Scientific Journal**. Disponível em:

<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/672/412>. Acesso em junho de 2018.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso:** Instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. Ed. São Paulo. Cortez, 2005.

MEDEIROS, S.A. Contribuições da sala de recursos multifuncional para o processo inclusivo. **II CINTEDI**, 2016. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID2037_31082016114339.pdf. Acesso em abril de 2018.

MENDES, E.G. Deficiente mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional. [Doutorado]. Curso de Pós Graduação em psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995, 387 p.

REDIG, A.G. **Atendimento educacional especializado na modalidade domiciliar: um estudo de caso.** Cadernos de pesquisa. v. 25, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/index>. Acesso em maio de 2018.

RODRIGUES, I. E. Salas de recursos multifuncionais e salas regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. **Revista Cocar**. Belém, vol. 8, n.15, p. 41-47/ Jan-Jul 2014. Disponível em:

<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/333/308>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

SIMÕES, S.H.S.C; SOUSA, T.S; FOLHA, D.R.S.C. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: contribuições da terapia ocupacional para a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Em Belém (PA). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 01, n. 01, jan./abr. 2017. Disponível em: [file:///D:/bkp/Downloads/5874-20868-1-PB%20\(3\).pdf](file:///D:/bkp/Downloads/5874-20868-1-PB%20(3).pdf). Acesso em maio de 2018.

SOUZA, R. de A.; GALVARRO, R. B. S. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015. Disponível em:

https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/9_1.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2017.