

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.026

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O DESENHO UNIVERSAL COMO ABORDAGEM PARA A CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

MARILIZ CRISTIANE ROSALIN

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar Campus de Paranaguá), marilizrosalin@gmail.com

ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG - PR, roseneide.cirino@unespar.edu.br

RESUMO¹

Este trabalho circunda a temática das práticas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais problematizando o fato de que muitas práticas pedagógicas desses espaços de Atendimento Educacional Especializado funcionam como repetições das práticas que se desenvolvem em sala de aula regular. Assim, este estudo tem por objetivo compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode se constituir como uma abordagem para promoção de práticas que desenvolve autonomia, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Esta pesquisa funda-se nas contribuições teóricas que discorrem acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem e as Práticas Pedagógicas Inclusivas no Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e de campo de abordagem de análises qualitativa, os participantes da pesquisa são 11 professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede de Ensino Estadual e Municipal de uma cidade do Estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com roteiro semiestruturado e, suas respostas evidenciam grande engajamento com o trabalho

1 Este texto é parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI UNESPAR Campus de Paranaguá.

que desenvolvem, ciência da importância desse serviço para a Educação Inclusiva e compreendem a necessidade de se desenvolverem práticas mais inclusivas em detrimento à repetições dos conteúdos de sala de aula regular.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem, Inclusão, Práticas Pedagógicas, Sala de Recursos Multifuncionais.

INTRODUÇÃO

A educação como direito de todos é um princípio constitucional estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, a Carta Magna, de 1988, a qual funda-se nos direitos humanos e proporciona expectativas em prol de novos caminhos em relação à inclusão de pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). A Carta Magna pressupõe garantias de direitos individuais e sociais que precisam ser colocados em prática para que sejam asseguradas ações democráticas das políticas de inclusão, de modo a corroborar mudanças na educação e na sociedade.

A educação faz parte de um processo social e não deve ser compreendida de forma isolada pois, exerce grande influência na transformação da sociedade e no fortalecimento da capacidade crítica do indivíduo, além de atestar o nível de desenvolvimento de uma sociedade. Nesse sentido, quanto maior o desenvolvimento de uma dada sociedade, maior será o entendimento acerca do papel da educação (PINTO; DIAS, 2018).

Com base nesses princípios, as políticas educacionais passaram por mudanças e transformações conforme o seu contexto histórico. Além disso, na década de 1990, surgiram as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil.

Com o advento das políticas educacionais em prol da inclusão escolar, percebemos esforços direcionados para romper as barreiras atitudinais, avanços na busca pelo conhecimento e pelo reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito. Esse dado impulsionou as reformas no sistema educacional, perceptíveis pelas diversas ações oficiais, que asseguram a “equidade”, advinda pela universalização do acesso de todos à escola com qualidade no ensino.

O marco da universalização do acesso de todos à escola é a Declaração Salamanca (BRASIL, 1994), que proclamou a Educação Inclusiva e advogou a favor da necessidade de abranger todo o público da educação, além de primar pelas rupturas de barreiras que marginalizam e excluem social e culturalmente muitas pessoas que apresentam alguma deficiência ou condição de vulnerabilidade social.

Pesquisas e estudos como os de Mantoan (2004, 2011), Prieto (2006) e Zerbato e Mendes (2018), que discutem a inclusão de pessoas com deficiência, retratam como concepção de inclusão escolar que as instituições de ensino tenham um olhar para a diversidade dos estudantes e que, de alguma forma, possam corresponder às demandas que os mesmos necessitam de modo a garantir um ensino e

a aprendizagem o que pressupõe práticas pedagógicas que assegurem a Educação Inclusiva seja nas salas de aula de ensino comum ou serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é parte integrante do processo educacional, e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é o local que viabiliza o desenvolvimento do estudante de maneira a eliminar as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, nem sempre contemplam estratégias pedagógicas que consideram as especificidades dos estudantes, desfavorecendo, assim, a condição de aprendizagem do sujeito.

É possível, desse modo, refletirmos sobre as práticas pedagógicas que não são significativas aos estudantes e que vêm se perpetuando nas SRM, as quais, por vezes, se configuram em apenas um espaço físico a mais da escola quando não há, em seu interior, pessoas habilitadas e comprometidas com as causas da aprendizagem dos estudantes (SILUK; PAVÃO, 2015). Os autores esclarecem ainda, que os profissionais que atuam neste espaço precisam munir-se de conhecimentos sobre o processo de aprender, sobre a diversidade metodológica e sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão.

Com destaque, os mecanismos de aprendizagem fazem relação com a motivação, atribuindo significado à atividade, à atenção, à memória e à metacognição. Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) enfatizam a necessidade de “[...] antecipar a natureza e as implicações do problema, comparar e selecionar estratégias de excursão pertinente, planejar estratégias escolhidas, controlar e regular o processo de resolução de problema”, de maneira a consolidar práticas inclusivas, visto que nesse processo a atividade protagonista torna-se essencial.

As práticas inclusivas podem ser situadas nas ações pedagógicas que atendam às especificidades de todos os estudantes. Conforme Pereira e Pires (2017) destacam, há a necessidade de práticas que não reforcem um currículo homogeneizado, de maneira a não igualar os estudantes uns com os outros.

Ainda no contexto inclusivo, é importante pensarmos que recursos e metodologias ativas precisam ser os mais diversos possíveis. Almeida e Valente (2011) definem as metodologias diversificadas como o caminho que norteia os processos de ensino e de aprendizagem, e as metodologias ativas são caracterizadas como meios de métodos ativos e criativos cujo foco seja o protagonismo do estudante.

Mantendo-se na linha do protagonismo, Mantoan (2011) destaca a necessidade de transformar a escola para, então, adequar-se aos novos tempos, incluindo

as mudanças atitudinais de professores, de diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e dos alunos das escolas.

A inclusão e o uso de metodologias ativas, nas práticas pedagógicas, expressam esses novos tempos educacionais, ao passo que podem potencializar o trabalho com estudantes do AEE da SRM e desvelar as nuances do processo de inclusão que, tem ocorrido com maior ênfase nas escolas justamente porque é nela que se trabalha o contexto de inclusão, visando assegurar melhores condições de igualdade na sociedade.

Nesse sentido, Amorim, Lima e Araújo (2017, p. 399) citam que no contexto da inclusão “[...] a escola se torna cenário que vai além do acesso aos portões, [torna um espaço] que ofereça uma educação de qualidade, considerando que, potencialmente, se trata de um ambiente dirigido à promoção da formação humana, em níveis qualitativos e sofisticados”.

Diante disso, tem-se a necessidade de incorporar práticas pedagógicas pautadas além do simples aspecto de possibilidades de transmissão dos saberes a estudantes, mas que favoreçam os processos de aprendizagem mais universais do ponto de vista da abordagem. Essa premissa, pressupõe que práticas pautadas num desenho mais universal colabora à participação de todos os estudantes numa sala de aula.

O desenho universal, inicialmente, pensado sob a perspectiva da arquitetura que busca por configurar espaços acessíveis a todos adentra o contexto da educação escolar. Seu desenho teórico, expõe princípios a saber: I) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; II) oferecer múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem pelo estudante; e III) promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2018). Notadamente, pensar a prática sob essa perspectiva implica à compreensão de que esta abordagem reporta ao uso das metodologias ativas visto que essas podem possibilitar ao estudante o próprio envolvimento em ações como protagonista da sua aprendizagem.

Nesse cenário, as inquietações que impulsionaram a realização da pesquisa, no mestrado, estão em consonância com a atuação profissional da pesquisadora. Enquanto professora dos anos iniciais e dos finais do Ensino Fundamental presenciou práticas pedagógicas nas SRM, as quais, não raro, não se diferenciam das práticas desenvolvidas em sala de aula regular, desfavorecendo a aprendizagem do estudante.

Essas práticas desvelam o predomínio do uso do caderno como meio para denotar conhecimentos, além de haver um privilégio das atividades repetitivas para a fixação de conteúdos como estratégias para os processos de aprendizagem. Outro dado diz respeito ao fato de os professores seguirem rigorosamente seus planos de aula, sem priorizar as especificidades de aprendizagem dos estudantes, permeando os processos de ensino pela transmissão dos conteúdos.

O professor da SRM realiza atividades complementares e não substitutivas ou em caráter de reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula regular. Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) ressaltam que as atividades realizadas com os estudantes precisam envolver os mecanismos de aprendizagem, os quais “[...] estão relacionados aos processos implicados na aquisição dos conhecimentos e das habilidades, que pode ser conceitual, motora ou social”. Esse aspecto reporta à necessidade de atuar-se para o desenvolvimento e para o aprimoramento das Funções Psicológicas Superiores (FPS).

Fato é que o cenário das práticas pedagógicas desfavorecedoras do processo de desenvolvimento do estudante, urge por transformações das ações pedagógicas do professor do AEE da SRM por meio de formação continuada, tendo como princípio o processo de reflexão das práticas já desenvolvidas, para que, assim, sejam analisadas e compreendidas, de modo a visualizarem novas possibilidades de abordagem.

Demo (2014) destaca a importância de proporem-se processos reflexivos e dialógicos aos professores, no intuito de beneficiar os estudantes no processo educacional, oportunizando aos docentes a possibilidade de demonstrar que estes sabem reeducar-se constantemente.

Nesse contexto, a reflexão sobre a prática pedagógicas torna-se urgente. A compreensão de como os estudantes aprendem e qual a sua vivência de mundo delinea práticas pedagógicas direcionadas à aprendizagem de cada um.

Desse modo, temos a convicção, conforme Ropoli *et al.* (2010, p. 9), de que “[...] a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

A ruptura com práticas conservadoras torna-se uma emergência pedagógica, uma vez que o papel da SRM se consolida quando consegue articular questões referentes aos conteúdos curriculares que veiculam em sala de aula regular àquelas relacionadas às funções superiores compreendidas na atenção, na percepção, na

memória, no raciocínio, na imaginação, na criatividade, na linguagem, na análise e na síntese, no planejamento, na elaboração de soluções aos problemas que vivenciam, dentre outros (BAUCH, 2014).

A intencionalidade da prática pedagógica está na elaboração e na organização do conhecimento e de vivências, a fim de consolidar um processo de ensino e de aprendizagem inovador, que provoque mudanças sociais no ambiente escolar e que, com isso, os estudantes sejam os principais beneficiados dessa transformação. Nesse sentido, Galvão Filho (2012) identifica que:

As transformações necessárias na escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada da relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. (GALVÃO FILHO, 2012, p. 67).

Diante da crescente mudança no cenário educativo, as práticas pedagógicas precisam acompanhar a evolução desse contexto, o qual precisa ser mediado pela atuação do professor, de forma a articular a prática à teoria, um trabalho que é colaborativo e intencional. Nesse viés, o trabalho docente é ratificado como papel fundamental para que ocorram os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva de fortalecer ações dialógicas, comunicativas, autônomas entre professor e estudante.

Nesse contexto, o encadeamento entre teoria e prática é o que atribui direcionamento e significado às ações docentes, uma vez que o aprofundamento teórico é o meio para obter-se aquilo que se planeja. Diante desse movimento, o professor passa a desempenhar seu papel de mediador do conhecimento, contribuindo para transformações na sua própria realidade e na do contexto educacional em que está inserido. Assim, é capaz de ser protagonista de suas escolhas, seus objetivos, suas estratégias, seus recursos, seus métodos e suas práticas pedagógicas a serem utilizados.

Com isso, considera-se necessária a constante reflexão sobre a prática pedagógica pautada na luz da teoria e na vivência docente, como pressuposto de análises e de redirecionamentos para que possam ser traçados caminhos diversificados que levem à promoção de uma proposta de planejamento de ensino que assegure as necessidades dos estudantes. Esse delineamento pressupõe o engajamento em processos de formação continuada.

Reportando à necessidade de formação a partir da realidade Moran (2018) enfatiza que a formação continuada precisa partir necessariamente, da realidade imediata do professor, das necessidades individuais e do coletivo em que está inserido, buscando a valorização da trajetória percorrida de cada um dos agentes envolvidos nos processos propostos, bem como dispor momentos em que os professores possam compartilhar suas vivências, suas experiências e possam se apropriar de novos saberes. Para Freire (2015), a educação é um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões, trata-se de uma atividade mediada.

A atividade de mediação realizada por meio das práticas pedagógicas – uma forma privilegiada de medição pedagógica – permite deflagrar processos de aprendizagem e de desenvolvimento das FPS conseqüentemente.

Por meio de práticas intencionais, planejadas e inovadoras ocorre a mediação pedagógica e, neste processo o professor contribui para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A partir da internalização de práticas sociais específicas e intencionais que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio da aprendizagem, a partir do processo intencional e culturalmente organizado que acontece necessariamente no contexto escolar.

Nessa linha, o desenvolvimento das FPS recebe influência das condições de vida, ligadas, diretamente, à educação, ao ambiente em que vive o indivíduo e, principalmente, à mediação proporcionada pelos docentes. Vygotski (1998, p. 58) afirma que: “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

Com esse contexto, importa compreendermos o papel que as práticas pedagógicas podem conferir ao desenvolvimento das FPS, visto que, no âmbito da inclusão escolar, tal desenvolvimento tem se configurado um importante desafio.

Baseando-se nisso, entendemos os processos de ensino e de aprendizagem no contexto da inclusão, que permite uma analogia à hipótese principal de Vygotski (1998), o qual afirma que o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. Como indicamos, a inclusão escolar configura-se em um processo desafiador, no qual os docentes são chamados a consolidarem práticas inclusivas sem que, por vezes, o próprio conceito de inclusão esteja devidamente clareado.

Dito de outro modo, toda aprendizagem é ativa em alguma circunstância, o que torna relevante o estudo e o aprofundamento sobre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA consiste em um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes que são públicos da Educação Especial ou não, que se desenvolve nas práticas pedagógicas.

Assim, amplia-se o conceito de acessibilidade a espaços, a objetos e a ferramentas para apresentar um desenho didático que norteie o professor para a organização do ensino em uma perspectiva inclusiva, que perpassa pela flexibilidade do currículo e pelo acesso à aprendizagem (CAST, 2018; MEYER; ROSE; GORDON, 2002).

Na busca por romper práticas conservadoras e centradas em repetições dos conteúdos de sala de aula, o DUA pode ser situado como uma alternativa, uma abordagem metodológica que, necessariamente, coaduna com os princípios das práticas inclusivas, com as práticas nas quais a mediação pedagógica desafia e se desafia à novas aprendizagens.

Diante do exposto, compreendemos a importância do AEE como serviço primordial do processo de inclusão, uma vez que estrutura as reflexões referentes às vivências e às práticas pedagógicas aplicadas de modo diversificado na sala de recursos, tendo como ponto inicial as especificidades de cada estudante.

De acordo com Farias e Santos (2020), as salas de recursos devem

[...] oferecer condições que levem o sujeito, a superar suas necessidades particulares/específicas e desenvolver suas habilidades, promovendo o sujeito as mais variadas situações pedagógicas, com os diversos materiais que a sala de recurso multifuncional possa oferecer, permitindo experimentações, elevando seu potencial cognitivo [...], bem como estimular seu desenvolvimento intelectual, físico e psicológico dentro do espaço escolar, com os diversos profissionais que lá existem. (FARIAS; SANTOS, 2020, p. 5).

Sob essa perspectiva, tem-se a evidência da importância do trabalho do professor na sala de recursos com os estudantes da Educação Especial, dado que promove a inclusão e a aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas diversificadas, concomitantemente à inserção do estudante no âmbito social.

Essa prerrogativa corrobora a consolidação das diretrizes e dos decretos nacionais voltados à Educação Especial, visto que perpassa por caminhos que

reconhecem e valorizam a diversidade humana, subsidiando situações que concretizam práticas de inclusão educacional, tais como as desenvolvidas na SRM.

Nessa direção, ressaltamos que, de acordo com Prais, Pereira e Pereira (2015, p. 127), há a necessidade de se “[...] problematizar quais as estratégias mais adequadas para enfrentar a exclusão educacional e desrespeito à dignidade humana”. Mais uma vez, há destaque para a urgência de práticas pedagógicas que diferem das realizadas em sala de aula, já que os estudantes da Educação Especial necessitam de todas as condições possíveis para que avancem nos processos de aprendizagem.

Desse modo, se na sala de aula os estudantes não avançam com as metodologias utilizadas por seus professores, espera-se que, na SRM, estratégias metodológicas diversificadas sejam apresentadas aos estudantes. Essa ideia relaciona-se com um dos princípios do DUA, no que se refere às formas de apresentação do conhecimento (CAST, 2018).

A pesquisa foi desenvolvida sobre a temática das práticas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais problematizando o fato de que muitas práticas pedagógicas desses espaços de atendimento educacional especializados funcionam como repetições das práticas que se desenvolvem em sala de aula regular.

Assim, teve por objetivo compreender como o DUA pode se constituir como uma abordagem para promoção de práticas que desenvolve autonomia, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Buscamos nos fundamentos e contribuições teóricas que discorrem acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem e as Práticas Pedagógicas Inclusivas no Atendimento Educacional Especializado com a finalidade de iluminar a problemática, em tela, com indicativos de caminhos necessários a remoção de barreiras à aprendizagem.

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e de campo de abordagem de análises qualitativa. Os participantes da pesquisa são 11 professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede de Ensino Estadual e Municipal de uma cidade do Estado do Paraná e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com roteiro semiestruturado.

A pesquisa de campo possibilitou o levantamento de dados sobre o perfil profissional e acadêmico das professoras e, também, as demandas pontuadas pelos participantes que subsidiaram a elaboração do produto educacional **e-book** autoformativo e disponibilizado aos participantes e demais interessados na temática.

Os resultados evidenciam grande engajamento com o trabalho que desenvolvem, ciência da importância desse serviço para a Educação Inclusiva e

compreendem a necessidade de se desenvolverem práticas mais inclusivas em detrimento à repetições dos conteúdos de sala de aula regular. Entretanto, por vezes, sentem-se pressionados por atender expectativas e cobranças dos professores do ensino comum, e acabam reproduzindo os conteúdos da sala de aula, bem como, em conflito por terem ciência de não estarem desenvolvendo um trabalho que impulse a aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

Como fundamentos metodológicos, neste estudo, foi realizada a pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”; por sua vez, a pesquisa de campo é retratada por Lakatos e Marconi (2013, p. 69) como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”, uma vez que possibilitará a obtenção de dados.

Com base nesses fundamentos teórico-metodológicos, elegemos a abordagem qualitativa para a análise dos dados. A análise de dados qualitativa é definida por Creswell (2010, p. 43) como “[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, quer dizer, envolve o campo interpretativo acerca do que vem ocorrendo em determinado contexto.

Para tanto, a abordagem qualitativa pressupõe a organização dos dados de forma a explicitar ideias e o foco de atenção que configuram a expressão dos participantes. Dessa maneira, elegemos como fundamento para as análises dos dados a análise temática, a qual se deu a partir da definição de temas que, conforme Braun e Clarke (2006, p. 3), “[...] fornece[m] uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”.

Esta pesquisa seguiu os preceitos éticos e obteve aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), conforme Parecer Consubstanciado nº 4.888.252.

Nosso campo de pesquisa foram as SRM de 11 instituições de ensino, sendo quatro colégios estaduais e sete escolas municipais, localizados em uma cidade do litoral do Estado do Paraná. Os participantes da pesquisa foram 16 professoras

atuantes na SRM, sendo nove da rede municipal e sete vinculadas às instituições de ensino estadual de uma cidade do litoral do Estado do Paraná.

A participação deu-se por meio das respostas aos roteiros de entrevista semiestruturado e da disponibilização de planos de ensino desenvolvidos em sala de aula. Dentre as respostas, as professoras indicaram demandas para a organização dos temas constantes no **e-book** autoformativo e cederam seus planos de aula, dos quais alguns foram incrementados, juntamente à pesquisadora, com os princípios do DUA.

A fim de preservar a identidade das participantes, elas foram identificadas da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11. A letra P indica professora e a sequência numérica revela o número de participantes. Das 16 professoras convidadas, cinco deixaram de participar de alguma etapa, permanecendo 11 professoras, que, além das etapas da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) e das entrevistas, enviaram, também, os planos de aula para que fossem utilizados no **e-book**, que se configura como produto educacional desta pesquisa.

Com isso, para as análises, foram considerados apenas os dados das 11 participantes que contribuíram em todas as etapas da pesquisa, visto que assinaram o TCLE, participaram das entrevistas (as quais foram gravadas em áudio) e enviaram os planos de aula.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados ocorreu mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação para os professores por meio do Termo de Ciência do Responsável e do Parecer Consubstanciado do CEP para a realização da pesquisa.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos entrevista com roteiro semiestruturado organizados em duas seções. Na primeira seção, buscamos saber a caracterização do perfil acadêmico e profissional das professoras, bem como saber sobre a formação continuada e as demandas formativas; e na segunda seção, apresentamos três situações-problema, a fim de obtermos informações sobre as práticas de SRM e os saberes do AEE.

Para as análises dos dados consideraram o foco na análise temática fundamentada em Braun e Clarke (2006). A pesquisa delineada pela análise temática considera as fases dessa modalidade de análise, mas também a recursividade, pois as fases não ocorrem de forma estanque. A análise temática apresenta seis fases, a saber: 1. Familiarização com os dados; 2. Geração dos códigos iniciais; 3.

Iniciando a configuração dos temas; 4. Revisando e ressignificando os temas; 5. Definição e nomeação final dos temas; e 6. Produção do relatório. Braun e Clarke (2006) destacam ainda que a análise temática permite flexibilidade, visto que essa sequenciação se trata de uma sugestão, pois a característica da recursividade sempre está presente.

Na Fase 1, foi realizada a familiarização com os dados a partir da leitura e da releitura deles. Os dados ou as falas das participantes foram transcritos em quadros descritivos, resultando em 55 páginas de transcrição. Ainda na fase da familiarização, avançamos para as transcrições que foram organizadas em quadros descritivos, compostos por quatro colunas distribuídas da seguinte forma: identificação do sujeito, fala literal, ideia central e foco de atenção. Na sequência, foi realizada a categorização dos temas de análise temática, ou, como assinalam Braun e Clarke (2006), dos códigos iniciais. Por fim, com a definição dos códigos iniciais, prosseguimos com a leitura e a interpretação dos dados, visando a sistematização dos temas a serem utilizados na análise, na discussão e na interpretação dos dados.

Após a leitura e a releitura dos dados, passamos à Fase 2 com a criação dos códigos/padrões iniciais. Nessa fase, os dados foram sendo reorganizados em pequenos trechos de falas, a partir dos quais foi possível percebermos o tema central das ideias e os focos de atenção. Nesse momento, fomos observando as reincidências e o que os determinados trechos estavam nos "dizendo". Essa fase indica os elementos mais básicos dos dados "brutos". Foi importante definirmos os códigos iniciais sem perder de vista a questão e os objetivos da pesquisa. Com isso, alguns códigos perderam o potencial para os temas aqui delineados.

Após a qualificação dos códigos iniciais, passamos à Fase 3, na qual fomos delineando possíveis temas de análises. Os temas foram criados a partir do agrupamento dos códigos iniciais (ideias e foco), considerando o potencial dos códigos para se constituírem os temas.

Realizada essa etapa, passamos à Fase 4, momento em que os temas previamente elaborados na Fase 3 passaram por refinamento e aprofundamento. Nessa etapa, importou analisarmos a relevância e o significado que os temas explicitavam na relação com a questão e o objeto da nossa pesquisa. O interesse não estava na relação do tema com a repetição dos códigos entre as participantes, mas exclusivamente no significado e na prevalência com o objeto de pesquisa.

Assim, a Fase 4 permitiu a revisão dos temas com o objetivo de verificar a funcionalidade deles em relação aos extratos das falas das participantes e ao

refinamento dos temas. A Fase 5 ocorreu quando nomeamos os temas de análise, sendo eles: 1. O trabalho pedagógico no AEE: reforçando as práticas da sala de aula a partir do diagnóstico do aluno; 2. O AEE em tela: as tensões entre práticas conservadoras e práticas inovadoras; e 3. As estratégias pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de todos. Os temas permitiram-nos criar os títulos preservando a concisão e a coerência das falas das participantes, à luz da pergunta e do objeto desta pesquisa, considerando a sua história – conforme Braun e Clarke (2006), cada relato tem em si uma história.

Por fim, a Fase 6 configurou-se pelo relatório que explicita a história contada pelos dados. Nessa fase, os dados “vivos”, extratos das falas, foram analisados à luz da teoria abordada ao longo da pesquisa teórica. Notadamente, nessa fase, foi possível retomarmos aos dados iniciais transcritos nos quadros descritivos, os quais foram basilares para a configuração dos códigos e dos temas de análises, dos quais elegemos o tema: **as estratégias pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de todos** a partir do qual teceremos análises na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE TODOS

Nesta seção tecemos alguns pontos de discussão de nossas análises e por considerar os limites de espaço e tempo, nesta exposição, abordaremos as falas de alguns dos participantes selecionadas, aleatoriamente.

Em princípio ressaltamos que o DUA é uma abordagem metodológica que visa propor ações e estratégias pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem de todos. Essa abordagem pauta-se, principalmente, na criação e na aplicação de estratégias que envolvem acessibilidade a todos (CAST, 2018).

Não esperávamos que tais princípios aparecessem nas declarações das docentes, porém é bem comum que, na prática cotidiana, tais princípios sejam evidenciados sem que se tenha a necessária consciência sobre eles. Isso deixa claro que o foco das práticas pedagógicas que se utilizam de recursos diversos está mais centrado no recurso pelo recurso ou na atividade pela atividade.

Com base nesses apontamentos iniciais, direcionamos nossas análises acerca das práticas pedagógicas manifestadas pelas docentes, com base nos

objetivos dos princípios do DUA: i) proporcionar modos múltiplos de representação/apresentação; ii) proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; iii) proporcionar modos múltiplos de engajamento e envolvimento, aqui, nos centramos no princípio da representação/apresentação.

O primeiro objetivo que trata da diversidade nas formas de representação e apresentação dos conteúdos coloca em xeque as formulações tradicionais, visto que “[...] o professor enche o quadro, escreve demais, eles se perdem, não conseguem aprender, e se for assim, na SRM não vai ser diferente” (P9, 2022). Essa forma de contrapor a um modelo tradicional de ensino corrobora as ideias colocadas na abordagem baseada no DUA e, ainda que desconheçam essa abordagem, algumas professoras sinalizam para tal empreendimento.

[...] às vezes, a gente pensa que já sabe, mas quando participam de alguns jogos, vê que a criança também tem dificuldade e aí vai ajudar tanto ele quanto as outras crianças da sala de aula. É bem importante ter opções, mostrar o conteúdo por meio de jogos, criar com eles, fazer recortes, fazer que eles escrevam, montem, participem, e não esquecer que eles participam quando valorizamos o que eles fazem. (P6, 2022).

A fala de P6 remete à importante consideração de que o AEE precisa estar à frente, sempre promovendo inovações junto aos professores de AEE e aos regentes. Além disso, ressaltam as ferramentas pedagógicas adequadas para atender às especificidades de cada um dos estudantes, e corroboram que “[...] cada um é único e não existe uma fórmula geral que funcione para todos. O ritmo de aprendizagem é individual, seja da criança com deficiência, ou não. Quanto mais recursos a escola oferecer, menos limitações as crianças terão” (PAPA *et al.*, 2015, p. 1).

As diversas formas de representação/apresentação como um princípio do DUA se relacionam às diferentes alternativas para que as informações sejam percebidas por parte dos estudantes. Ao lançar mão de formas diversificadas de apresentação, o professor acomoda as diferentes especificidades; assim, os estudantes que se relacionam melhor com objetos visuais podem apreender de forma mais eficiente quando estes são articulados aos direcionamentos dos conteúdos. O mesmo acontece para os estudantes que se beneficiam melhor dos conteúdos quando articulados aos recursos audíveis.

Pensando no contexto da aprendizagem escolar, a proposição de estratégias diversificadas nas formas de apresentação do conteúdo requer mudança de percepção e de conduta dos professores, que se materializam por meio da promoção

de procedimentos metodológicos e organizativos da escola e da sala de aula. Um aspecto importante a ser considerado diz respeito à objetividade de cada recurso e procedimento; assim, é preciso indagar: Com que finalidade eles são utilizados? Ao entender-se as proposições de recursos diversificados, está se ultrapassando os limites da atividade pela atividade, do jogo pelo jogo. Assim, trata-se de articular o que será apresentado às reais necessidades educacionais de cada um dos estudantes.

Dessa maneira, pressupõe-se que o docente, ao escolher um dado recurso ou procedimento metodológico para apresentar os conteúdos, sabe das especificidades de aprendizagem de cada um de seus estudantes, quer dizer, sabe muito mais do que a dimensão biológica, a dificuldade ou o laudo do estudante, sabe quais as suas especificidades e as formas pelas quais interage com o objeto do conhecimento.

Nesse sentido, o ensino pautado no princípio da representação/apresentação está fundado na diversidade dos estudantes. Baseando-se nesse aspecto, considere-se, também, a dimensão do currículo que se desenvolve na SRM.

Cerqueira (200-) destaca algumas definições de currículo, sendo elas:

[...] currículo formal – plano e propostas pedagógicas; currículo em ação – aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas e currículo oculto - o dito, aquilo que tanto aluno quanto professores trazem, carregado de sentimento, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula. (CERQUEIRA, 200-, p. 9).

Assim, o currículo que se desenvolve na SRM definimos como currículo em ação, posto que não há uma predefinição do que deva ser trabalhado na SRM. Como já assinalamos, o “currículo em ação” relatado pelas participantes se materializa com os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. Logo, as mediações curriculares a serem desenvolvidas na SRM deveriam voltar-se ao desenvolvimento das FPS, mas, estão apenas articulados aos conteúdos curriculares que se relacionam à educação escolar.

Teóricos da escola vigotskiana, em suas pesquisas, sobre o desenvolvimento dos “processos psicológicos superiores”, que envolvem atenção, memória, percepção, raciocínio, imaginação e sentimentos, sempre relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, assinalam que o desenvolvimento dessas funções se dá desde os elementos mais simples aos mais complexos, em uma perspectiva biológica

e social, nas ações planejadas e intencionais que se desenvolve na SRM e requer que se atente a tais funções, visto ser elas que impulsionam a aprendizagem dos conteúdos.

Na pesquisa, os relatos mostram que muitas ações pedagógicas docentes se relacionam com práticas mais interativas, nas quais o foco está em promover a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, além de se constituírem como atividades e propostas que podem atender às diversas especificidades, conforme indicam as falas de P5 e P11.

Tem que ver os caminhos pelos quais as crianças aprendem, é visual, é auditivo, é tátil, então é de suma importância o professor primeiramente pesquisar qual é a área que o aluno mais consegue aprender, de qual forma? É através de ouvir, vai trabalhar uma música, através de rima, vai introduzir a matemática usando recursos, é... diversos recursos que ele possa pegar, que ele possa tocar, que ele possa sentir, porque aí é o tato, são os recursos diversos que ajudam na aprendizagem, mas também no desenvolvimento desses alunos. (P5, 2022).

Tem várias crianças com deficiência na mesma sala então, assim, mudar um pouco dessa questão de prática de livro didático e quadro e copie e responde, né! Então acho que a gente teria que trazer para a sala de aula uma aprendizagem mais prazerosa para o aluno não só na disciplina de matemática, mas em todas com figuras! Outras opções, mas atividades interativas entre os alunos também, atividades que não seja só a leitura de livro e caderno. (P11, 2022).

Embora, as participantes direcionem suas ações por esse caminho, por vezes suas mediações se desenvolvem centradas nos conteúdos de sala de aula. Esses dados são indicativos das tensões que vivenciam as participantes entre ter as práticas questionadas e a ânsia por fazer com que os estudantes se apropriem dos conteúdos escolares.

De fato, os conteúdos da escolaridade devem estar articulados às práticas da SRM, de acordo com os níveis e as modalidades de ensino. Entretanto, não se deve prescindir de atender a construção de conhecimentos significativos, os quais devem se organizar entre conceitos cotidianos e científicos (CERQUEIRA, 200-).

Com base nisso, também é necessário destacarmos que as atividades diferenciadas, os recursos e os procedimentos didáticos diversos não podem ficar restritos ao aspecto lúdico, como aponta P10: "Eu ofereço aqui na sala de recursos as atividades lúdicas, com jogos e outros recursos, aí vou 'casando' os jogos, o lúdico com atividades e a menina está aprendendo, 'crescendo', 'melhorando', se desenvolvendo, né!" (P10, 2022).

Os apontamentos teóricos e as falas das participantes reportam ao que falam Pletsch e Souza (2021, p. 20) sobre o DUA, quando afirmam que essa abordagem possibilita o “[...] acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições [...], a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva”, essa abordagem metodológica viabiliza, via mediação pelo ensino sistematizado, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, propiciando a equidade, já que busca contemplar necessidades individuais.

Ao adotar-se uma abordagem pautada no DUA, as práticas de ensino são problematizadas e impulsionam a pensar um currículo mais flexível voltado a facilitar o ensino e a aprendizagem (CAST, 2018).

Entendemos a ideia de “facilitar” como o não enrijecimento em torno de práticas convencionais nas formas de apresentação e de representação dos conteúdos, uma vez que “[...] não existe um único meio de representação de conteúdo, já que os processos de apreensão não ocorrem da mesma maneira para todos” (SOUZA, I. M. da S. de., 2020, p. 232). É a partir dessa decisão, na forma como serão apresentados os conteúdos, que se pode ou não impulsionar o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, formas diversificadas de expressar o aprendido, portanto, as práticas pedagógicas na SRM pautada no desenho universal tem potencial para consolidar práticas inclusivas, se configuram substancialmente distintas do que se desenvolve em sala de aula ao passo que aprimora as bases para as aprendizagens acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização do processo de pesquisa representa uma retomada ao que delineamos como temática, problema e objetivos para ela. Direcionamos nossos olhares para as práticas docentes e focamos no aspecto emblemático do fazer docente vivenciado no cotidiano das instituições educativas, nas quais atuam as docentes participantes desta pesquisa. Vivenciando a problemática de uma prática pedagógica nas SRMs que reproduz conteúdos e metodologias desenvolvidas em sala de aula comum, ensinamos tecituras teórico-práticas, em busca de vislumbrar fundamentos que nos possibilitassem compreender as nuances das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano do AEE e os indicativos de como as práticas podem ser desenvolvidas.

Delineamos o texto com o objetivo de compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode se constituir como uma abordagem para promoção de práticas que desenvolve autonomia, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Constatamos que as docentes, a despeito de atuar na SRM, centram suas práticas em conteúdos e metodologias de sala de aula. Nesse quesito, entendemos pelos fundamentos teóricos visitados que, ao atuar dessa forma, os estudantes pouco avançam no processo de aprender, visto que acabam, por vezes, tendo reforçado as dificuldades manifestas em sala de aula.

Ficou evidente que as professoras, entre os confrontos e os conflitos sobre o que a sociedade espera da escola, e os questionamentos sobre o seu fazer, quando se deparam com declarações como “[...] *na sala de recursos é só jogo*”, realizam ora práticas conservadoras ora práticas inovadoras.

Com esse pressuposto delineado na nossa problemática central, direcionamo-nos em busca dos fundamentos do DUA, os apontamentos teóricos indicam que essa abordagem pode configurar-se como metodologia que possibilita o protagonismo tanto dos docentes quanto dos estudantes. Dos docentes, porque, desafiados por práticas inovadoras, protagonizam novas alternativas metodológicas; dos estudantes, porque protagonizam seu processo de aprender pela construção do conhecimento por meio de desafios pedagógicos colocados a eles.

Destacamos que os princípios do DUA, embora estranhos às participantes, foram percebidos nas suas falas, mais especificamente o princípio da ação e representação, quando elas se engajam em propor práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, não foi perceptível o princípio do engajamento tal como exposto nos fundamentos do DUA, uma vez que ele implica ações desafiadoras que levem os estudantes a engajar-se na ação e não apenas a motivação pela valorização do estudante, o que ficou bem perceptível nas falas das participantes.

Ainda quanto aos princípios do DUA, podemos inferir que a dimensão da ação e expressão se faz presente, visto que as docentes, quando apresentam práticas inovadoras, possibilitam aos estudantes formas diversas de expressar o aprendido.

Todavia, como pontuamos em diversos momentos, a tensão vivenciada entre o que é atribuição do professor do AEE – complementar os processos de aprendizagem – e as expectativas da escola e mesmo dos professores da sala comum implica a prática dos docentes, de forma que, não raro, a gama de recursos utilizados são

caracterizados apenas como um recurso a mais, esse dado indica a necessidade de mais pesquisa e proposição de formação continuada aos professores da SRM.

Em acordo ao apontado por Mittler (2003), pretende-se que os professores compreendam que a inclusão educacional envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas nos aspectos atitudinais, relacionais e, sobretudo, pedagógicos, em que o objetivo central consiste em assegurar que os estudantes possam ter acesso a um leque de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AMORIM, G. C.; LIMA, E. A. de; ARAÚJO, R. C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 387-403, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8867>

BAUCH, K. B. Recursos para a promoção da inclusão na escola. *In*: PARANÁ. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

CAST. Center For Applied Special Techonology. **About Universal Design for Learning**, version 2.2. 2018. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. **Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. [200-]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

CRESWELL J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FARIAS, R. de; SANTOS, M. Z. de Q. O atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais em duas salas da rede municipal do recife na percepção das professoras do AEE. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió. **Anais eletrônicos** [...]. Maceió: Conedu, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68933>. Acesso em: 20 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. São Paulo: Unicamp, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p113-144>

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. [S. l.]: CAST, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

PAPA, F. *et al.* **Inclusão**: uma mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva. 2015. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/BoasPraticas/INCLMUDANCAOLHARCOMUNESCOLARCONSTRESCOLAMELHORINCLUSIVA.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

PEREIRA, C. D.; PIRES, Y. R. **Práticas Curriculares No Atendimento Educacional Especializado**: entre o proposto e o vivido. 2017. Disponível em: <https://ope.education/praticas-curriculares-no-atendimento-educacional-especializado-entrec-o-proposto-e-o-vivido/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PINTO, F. C. F.; DIAS, E. Educação e pesquisa. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-508, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002610001>

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. **O aluno com deficiência intelectual**: funcionamento cognitivo e estratégias de avaliação. Trabalho apresentado

na Plataforma do Curso Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFC. Fortaleza: UFC, 2013.

PRAIS, J. L. de S.; PEREIRA, D. da S.; PEREIRA, S. D. C. Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional. *In*:

SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: PUC-SP, 2015. p. 116-129.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a

escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2022.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. **A política e a implementação das salas de recursos multifuncionais**: os materiais e as ações do atendimento educacional especializado. Santa Maria: UFSM; Editora pE.com, 2015.

SOUZA, I. M. da S. de. Desenho Universal para Aprendizagem: perspectivas para a inclusão educacional. *In*: PLETSCHE, M. D.; ROCHA, M. G. S.; OLIVEIRA, M. C. P.

(org.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**: pesquisa, extensão e formação de professores. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020. v. 1. p. 228-246.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>