

# Uma análise dos recursos disponíveis nas Sala de Recursos Multifuncionais: foco nos estudantes com deficiência intelectual<sup>1</sup>

Juliana Dalbem Omodei  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
(FCT)  
Universidade Estadual Paulista  
(UNESP)  
judalbem@gmail.com

Renata Portela Rinaldi  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
(FCT)  
Universidade Estadual Paulista  
(UNESP)  
renata.rinaldi.unesp@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
(FCT)  
Universidade Estadual Paulista  
(UNESP)  
tomoelect@gmail.com

(1) Este trabalho consiste em um recorte temático de uma pesquisa de mestrado vinculada a um projeto mais amplo denominado "Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva", financiada pelo Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP-CAPES/2009).

**Resumo:** O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais é orientado pela Política Pública para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e uma das iniciativas do Ministério da Educação para o processo de inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. Consideramos essencial a compreensão do uso desses recursos e, para isso, objetivamos analisá-los à luz de um trabalho pedagógico de apoio aos estudantes com Deficiência Intelectual, por meio de um processo de intervenção. A metodologia adotada baseia-se na abordagem qualitativa, do tipo intervenção, com a participação de sete estudantes com Deficiência Intelectual, a pesquisadora e uma professora voluntária. Os procedimentos de coleta de dados pautaram-se na catalogação dos recursos, planejamento e desenvolvimento do programa de intervenção. Os instrumentos de coleta de dados foram: protocolo pedagógico dos recursos, protocolo de registro de atividades e diários de campo. A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram a importância da adequação dos recursos à idade desses estudantes, considerando sua idade cronológica; a organização da SRM por nível de ensino, e também a insuficiência de recursos para um trabalho pedagógico aos estudantes com Deficiência Intelectual do Ensino Fundamental II e Médio.

**Palavra-chave:** Sala de Recursos Multifuncionais. Deficiência Intelectual. Educação Especial e Inclusiva. Recursos Pedagógicos.

## Considerações iniciais

A partir da década de 90 do século passado, o Brasil vem avançando de forma significativa em políticas públicas para a inclusão com a inauguração de uma nova concepção de Educação Especial. Tal concepção implica mudanças significativas de cunho político, conceitual e operacional, e entende que é a escola e todo o processo educacional que devem se organizar para atender aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Com o fundamento de orientar essa nova compreensão de educação foi publicada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a educação especial como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional

especializado, disponibiliza recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público alvo da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

Coerente com esse entendimento e com o intuito de atender as orientações da nova política, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação (SECADI/MEC) promove diversos programas e ações dentre os quais vamos nos ater ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foco desse estudo. O programa foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº.13/2007 e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual destina apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos EPAEE.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem como objetivos disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do AEE, complementando ou suplementando a escolarização comum.

Segundo Rinaldi e colaboradores (2013) temos atualmente 37.799 SRM implantadas no Brasil. O Programa já disponibilizou gradativamente de 2005 a 2006 - 626 SRM; em 2007 - 625 SRM; entre 2008 a 2010 foram implantadas 23.047 SRM; e, no ano de 2011 foram implantadas mais 13.501 novas SRM e iniciou-se a distribuição de 1500 kits da atualização nesse mesmo ano.

Diante desse panorama e das reflexões oriundas de uma trajetória pessoal e profissional com um trabalho voltado aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) (OMODEI, 2013), bem como, as que emergiram por meio do estudo da temática em tela, suscitaram questionamentos e inquietações que nos conduziram à problemática do presente estudo, a saber: os recursos da SRM disponibilizados pelo MEC são adequados aos EPAEE com DI? Os recursos da SRM atendem os estudantes com DI de toda faixa etária ou durante todo seu processo de escolarização? É possível trabalhar com esses recursos de maneira a não infantilizar o DI adolescente e adulto?

A partir desses questionamentos nosso objetivo foi analisar os materiais disponibilizados na SRM para o apoio aos estudantes

com DI, no que diz respeito à adequação desses recursos a esse público. O referencial metodológico adotado seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa intervenção.

Os resultados aqui compartilhados se constituem de um recorte de uma pesquisa de mestrado, e busca contribuir com o campo de pesquisa para aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema em questão visando proporcionar igualdade de oportunidades às pessoas com DI, identificando e oferecendo meios para que esses estudantes possam desenvolver suas potencialidades: humano, cognitivo e criativo, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994).

### **Salade Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado: algumas considerações**

A partir das discussões e lutas por uma educação inclusiva, marcadamente no cenário mundial, que culmina em publicação de documentos orientadores de organismos multilaterais, por exemplo, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca e enquadramento de ação (1994), a Convenção de Guatemala (2001) e Declaração para todos: o compromisso de Dakar (2001). A partir de então, no cenário internacional percebemos significativos avanços em que foram instituídas recomendações de que escola deveria se preparar para receber, com qualidade, a todos os estudantes, garantindo a eles o direito de ter acesso e permanência à educação básica: “[...] as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”. (BRASIL, 1994, p. 23) Da mesma forma, foram se construindo uma nova identidade para o atendimento às pessoas com deficiência na escola comum.

No entanto, reconhecemos a Educação Especial se constituiu ao longo do tempo como um campo de lutas e disputas políticas, ideológicas e, mesmo pedagógicas. Behring (2007), Sader e Gentili (2008) alertam para o fato de que apesar de seu aparente caráter conciliador e propositivo, os documentos publicados a partir dos acordos internacionais, pretendendo-se consensuais, induzem à concepção de educação para todos ou educação inclusiva como discurso hegemônico, coincidindo em um momento em que,

no Brasil e em outros países considerados em desenvolvimento propõe-se uma série de reajustes estruturais na economia, marcado por reformas estruturais orientadas pela política neoliberal.

Nesse cenário, o Brasil, como signatário dos respectivos tratados, tem procurando atender a tais recomendações por meio da publicação de políticas educacionais, entre as quais Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b; 2014), Decreto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001a) entre outros. O Decreto de 2001a, implanta o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e teve como objetivo

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005, p. 9)

Entre outros avanços, essas mudanças no cenário nacional garantidas por meio dos mecanismos regulatórios passam a atender as diferenças e à diversidade na escola. Ainda nesse cenário de mudanças em 2008 foi publicada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fruto de um longo processo histórico de lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Está articulada em três eixos principais que se complementam: Atendimento Educacional Especializado, Acessibilidade e Inclusão. Nesse documento foi organizado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, objetivando, entre outros aspectos, “[...] apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 2008)

As SRM são espaços organizados com materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e mobiliários, onde se realiza o AEE para os EPAEE visando realizar atividades complementar e/ou suplementar às ações das classes comuns. São disponibilizadas salas Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos e salas Tipo II, com os mesmos recursos, acrescidas de recursos e equipamentos

específicos para o atendimento de estudantes com deficiência visual. (BRASIL, 2008)

Para melhor compreensão dos recursos da SRM definimos materiais didáticos ou recursos didáticos como todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, com o objetivo de estimular e aproximar o estudante do processo ensino e aprendizagem. Assim, materiais didáticos podem ser considerados como meios utilizados pelo professor e pelo aluno para a organização metódica do processo de ensino e aprendizagem, além disso, faz com que o educando se sinta motivado em aprender. (FREITAS, 2007 apud OMODEI, 2013, p. 68)

Visto isso, e considerando que a maioria dos materiais disponibilizados às SRM são jogos, concordamos como Kishimoto (1998) que estes foram incluídos no sistema educativo como um suporte da atividade didática, visando à aquisição de conhecimento. A ludicidade possibilita o desenvolvimento e a excitação mental, desenvolve memória, atenção, observação, raciocínio, criatividade e pode favorecer a desinibição. Envolvidos em atividades lúdicas, os educandos formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas e expressam-se oral e corporalmente. (FURTADO, 2008; CUNHA, 1988)

Nesse sentido, Cabreira (2007 apud SOARES et al., 2017, p. 72) destaca que o lúdico está longe de ser uma atividade corriqueira sem nenhuma intencionalidade,

O lúdico pode ser utilizado como estratégia instrucional eficaz, pois se encaixa nos pressupostos da aprendizagem significativa, estimulando no aprendiz uma predisposição para aprender, além de favorecer a imaginação e o simbolismo como criação de significados, que facilitam a aprendizagem.

Para Antunes (1998, apud MAFRA, 2008, p. 13), o jogo lúdico inserido no processo ensino-aprendizagem se tornará pedagógico e deverá ser usado com rigor e cuidado no planejamento, por ser marcado por etapas muito nítidas, e que efetivamente acompanhem o progresso da aprendizagem dos alunos. O elemento que separa um jogo pedagógico de um objeto de caráter apenas lúdico, é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

## Delineamento metodológico

A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa do tipo intervenção. Esse tipo de investigação se dá de forma processual e é construído a partir do conhecimento da realidade em que os participantes estão inseridos. Foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, localizada no Centro de Promoção para a Inclusão Digital Escolar e Social<sup>2</sup> (CPIDES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente/SP. Participaram sete EPAEE, a pesquisadora e uma professora voluntária. Os estudantes foram escolhidos levando-se em consideração dois critérios principais, a saber: ter Deficiência Intelectual (Síndrome de Down) e frequentar os acompanhamentos pedagógicos realizados na SRM do CPIDES.

Apresentação dos quadros do artigo: uma análise dos recursos disponíveis nas Sala de Recursos Multifuncionais: foco nos estudantes com deficiência intelectual.

(2) O CPIDES foi inaugurado em 2010 na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), obra idealizada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Tomo e Moriya Schlünzen, coordenadora do grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API). O prédio, que ocupa uma área de 373 metros quadrados, possui uma estrutura acessível que contempla secretária, laboratório de informática, biblioteca, sala de reuniões, refeitório, sala de desenvolvimento, Sala de Recurso Multifuncional e banheiros. Atualmente, como sede do grupo de pesquisa API e local de acompanhamento pedagógico à comunidade e desenvolvimento de pesquisas na área da educação inclusiva, o CPIDES conta com a participação de 28 estagiários de vários cursos de licenciatura da FCT/Unesp, a saber: Matemática, Física Pedagogia, Química, Geografia e Educação Física. Além dos discentes dos cursos de Ciência da Computação, Estatística, Engenharia Cartográfica e Ambiental. Realiza o acompanhamento a 32 estudantes com os mais variados tipos de deficiência, dificuldades de aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento (TGD). A intenção dos projetos em desenvolvimento no CPIDES é o de criar uma rede de apoio à inclusão escolar, social e digital de pessoas com deficiência que, pelos mais diversos motivos, foram privados da escolarização ou estão passando pelo processo de inclusão escolar.

Quadro 1. Identificação dos sujeitos de pesquisa

| Identificação | Idade | Gênero    | Escolaridade                  | Frequenta escola da rede regular   | Frequenta AEE da rede municipal ou estadual |
|---------------|-------|-----------|-------------------------------|--|---|
| C.            | 21    | Feminino  | Em processo de alfabetização. | Não.<br>Nunca frequentou escola regular.   | Não.  |
| D.            | 16    | Feminino  | Em processo de alfabetização. | Sim, o 6º ano do ensino fundamental II da rede privada.  | Não.  |
| G.            | 8     | Masculino | Em processo de alfabetização. | Sim. Estuda no 3º ano do ensino fundamental I da regular de ensino.  | Sim, da rede municipal.                     |
| J.            | 13    | Feminino  | Em processo de alfabetização. | Sim. Estuda no 6º ano do ensino fundamental II da rede regular.  | Não.  |
| L.            | 15    | Masculino | Em processo de alfabetização. | Sim. Estuda no 7º ano do ensino fundamental II da rede privada de ensino.                                      | Não.  |
| R.            | 18    | Masculino | Em processo de alfabetização. | Não.<br>Frequentou a escola até o 5º ano do ensino fundamental I e se desligou da escola por opção da família. | Não.  |
| V.            | 17    | Feminino  | Em processo de alfabetização. | Não.<br>Frequentou a escola até 3º ano e se desligou da escola por opção da família.                           | Não.  |

Fonte: Omodei, (2013).

À época da realização da pesquisa, em 2012, a maioria dos participantes estava na faixa etária entre 13 e 21 anos, 57% eram adolescentes com idade entre 13 e 17 anos, 28,5% jovens entre 18 e 21 anos e apenas 14,3% tinha 8 anos. Essa configuração indica que o público com deficiência intelectual que participou era majoritariamente de adolescentes e jovens.

Para a coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: Protocolo pedagógico dos recursos da SRM<sup>2</sup>, Protocolo de registro

de atividades,<sup>3</sup> Diário de campo da pesquisadora e da professora-voluntária. Como procedimento de coleta de dados foi planejado e desenvolvido um programa de intervenção em forma de projeto pedagógico, entre os meses de março a setembro de 2012, duas vezes por semana, sendo um atendimento individual e outro coletivo, perfazendo, um total de 40 acompanhamentos. O tema norteador foi “Identidade”, em que se propôs criar situações de aprendizagem significativa, a partir das experiências e do repertório de conhecimento dos estudantes, de seu contexto de vida.

O procedimento para análise dos dados ocorreu, inicialmente, por meio de um processo descritivo analítico e, posteriormente, nos pautamos na análise de conteúdo. Assim, os recursos<sup>4</sup> foram analisados quanto a categoria adequação do recurso, observando se foram adequados: à faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa; se foram suficientes para trabalhar conceitos curriculares para o nível de escolaridade em que se encontravam; e se atendiam ao caráter complementar proposto pela política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

## O que revela a análise dos materiais pedagógicos da SRM para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual

Esta seção apresenta os dados referentes à análise dos materiais pedagógicos da SRM, Tipo I e II, para o desenvolvimento do trabalho com o estudante com deficiência intelectual. O processo de catalogação foi empreendido durante o início do ano de 2012 e demandou a seleção e exploração de cada material e seus manuais de orientação. No Quadro 2, apresentamos a síntese dos resultados que foram analisados quanto à categoria adequação do recurso:

(3) Esse protocolo organizado “[...] a partir de um roteiro pré-definido para a análise dos recursos contempla a imagem e descrição do material, seu objetivo, a indicação de idade, possibilidades pedagógicas de uso” (OMODEI, 2013, p. 37)

(4) Recurso sistematizado a partir “[...] de um fichário que indica as atividades programadas, as atividades realizadas, o objetivo da atividade e sugestões para o próximo encontro. Esses dados eram definidos a partir do andamento do projeto” (OMODEI, 2013, p. 37)

(5) Os recursos analisados restringem-se aos materiais didático-pedagógicos distribuídos pelo MEC às SRM Tipo I e Tipo II, excluindo aqueles que, por ventura, foram construídos por professores para atender a uma necessidade do estudante. Além disso, excluímos os recursos específicos para área da deficiência visual disponível na SRM do tipo II e os materiais específicos para deficiência auditiva, como dominó em libras, ou para deficiência visual, como o alfabeto Braille e memória tátil, visto que os participantes deste estudo não apresentavam essas deficiências.



Quadro 2. Resumo dos resultados obtidos em relação aos recursos da SRM quanto a categoria adequação do recurso

| Recurso  | Adequação do Recurso |                              |                         |
|--|----------------------|------------------------------|-------------------------|
|  | À idade              | Ao processo de escolarização | Ao caráter complementar |
| <p><b>Material dourado</b></p>            | Sim                  | Sim                          | Sim                     |
| <p><b>Esquema Corporal</b></p>            | Não                  | Não                          | Não                     |
| <p><b>Quebra-cabeça sobrepostos</b></p>  | Não                  | Sim                          | Sim                     |
| <p><b>Tapete alfabético</b></p>         | Não                  | Não                          | Não                     |

|   |     |     |     |
|---|-----|-----|-----|
| <p>Memória de numerais</p>             | Sim | Sim | Sim |
| <p>Dominó de Associação de frases</p>  | Não | Não | Não |
| <p>Dominó de associação de ideias</p>  | Não | Não | Não |
| <p>Sacolão criativo</p>               | Não | Não | Não |

Fonte: elaborado pelas autoras. Fotos: arquivo da primeira autora.

Discussões acerca da idade mental e da idade cronológica das pessoas com deficiência intelectual (DI) ainda são recorrentes no âmbito da Educação Especial. Por muito tempo a preocupação foi em estruturar o processo educacional desses estudantes levando em consideração sua idade mental, assim, há uma tendência em infantilizar a pessoa com DI. Concordamos com Mantoan (1998,

p. 2) que “[...] a opção pela idade mental à cronológica contradiz-se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, gênero e cultura e tem como consequência a perda de toda significação social da aprendizagem”.

Coerente com essa concepção, a análise dos recursos da SRM, revelou que não se respeita a idade cronológica dos estudantes com essa deficiência e que frequentam do ensino fundamental II em diante, quando consideramos que estes são público em potencial da SRM, quando incluídos na escola comum. Percebemos a partir do trabalho empírico que os materiais selecionados para análise podem ser utilizados como excelentes recursos para o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimento por estudantes com DI da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental. Contudo, ficam aquém das características e perfil de estudantes adolescentes e jovens.

O sacolão criativo, assim como o tapete alfabético não têm especificação do fabricante sobre como utilizá-lo. No planejamento de ensino propusemos a utilização do material com o objetivo de trabalhar conceitos matemáticos, como a relação numeral-quantidade e ordem crescente. Apenas um dos participantes não se recusou a usar o material, os outros seis se recusaram e alguns como L. e R. até chegaram a justificar a recusa em utilizá-lo:

[...] *esse é de bebê*, diz L. (Diário de campo da pesquisadora, 16/04/2013)

[...] *desse eu não gosto, é de criancinha brincar*, diz R. (Diário de campo da pesquisadora, 16/04/2013)

Concordando com a justificativa dos estudantes, acreditamos que o material não é adequado à idade cronológica, muito menos acompanha o processo de escolarização deles, embora alguns não estejam alfabetizados e necessitem de material de apoio pedagógico para esse processo. Mesmo que o professor busque criar estratégias diversificadas para incorporar o material no processo de ensino, percebemos que o reconhecimento e a atenção plena ao estudante no processo de aprendizagem são fundamentais. Esse reconhecimento não deve se pautar apenas no aspecto cognitivo, mas também na idade cronológica, nos aspectos social, emocional, cultural e ético.

Diante da situação, ficou evidente que o comportamento dos estudantes envolvidos é condizente com a forma pela qual entendem e interagem com o mundo e se reconhecem com a idade cronológica em que se encontram. A maneira como lidamos com eles afeta diretamente a sua constituição como sujeito, seja no âmbito psicológico ou social. Assim, ao se tratar um adolescente com DI como uma criança, priorizando sua idade mental à cronológica, poderá ocorrer uma tendência de diminuição da sua capacidade de interagir socialmente.

Além dos dois materiais supracitados, o esquema corporal, quebra-cabeça superpostos, os dominós de associação de frases e a associação de ideias também não atendem à idade cronológica dos estudantes envolvidos, nem acompanham o nível de escolarização em que se encontram.

O esquema corporal já vem orientado no manual do fabricante que é um recurso para ser trabalhado com a identificação da criança, ajudando-a a descobrir seu próprio corpo. Embora o fabricante já indique que o material é destinado às crianças, aplicamos o recurso dentro de uma proposta contextualizada, cujo intuito foi verificar o que eles sabiam identificar em si e nos outros, nomeando e identificando funções das partes do corpo humano que conheciam. Notamos que aqueles que tiveram maior facilidade em montar, nomear e identificar as partes do corpo humano foram aqueles estudantes que já estão mais avançados em relação ao nível de alfabetização. Não pretendemos aqui avaliar ou comparar o desempenho dos estudantes nessa atividade, mas demonstrar que aqueles classificados com idades mentais iguais, mas com idades cronológicas diferentes, não possuem as mesmas características ou experiências de vida. É possível que aquele de menor idade já tenha realizado experiências que o outro não tenha passado ainda e vice-versa.

As atividades realizadas com esse material demonstraram, de modo geral, que os estudantes que participaram da pesquisa possuem pouco conhecimento das funções do corpo humano, porém, a análise evidenciou que o material não é suficiente para se trabalhar aspectos importantes para essa faixa etária, a saber: questão de gênero e identidade, puberdade, sexualidade, funcionamento do corpo humano etc.

Notamos ausência de informações sobre sexualidade nos materiais, em muitos casos, esse tipo de informação e orientação é

negligenciada pelas famílias e pela própria escola no caso das pessoas com deficiência. A educação sexual pode garantir aos estudantes uma visão positiva da sua sexualidade, o desenvolvimento de uma comunicação clara nas relações interpessoais, bem como um encaminhamento educativo e não coercivo ou punitivo.

Se considerarmos que o esquema corporal é o único material que a SRM dispõe para se trabalhar com todas as faixas etárias, estamos diante de mais um recurso que não atenderia aos estudantes participantes da pesquisa, nem mesmo o desenvolvimento do currículo do nível de escolaridade em que se encontram. Se já na adolescência o indivíduo não tiver conhecimento do funcionamento do seu próprio corpo, se não tem domínio, por desconhecimento, da sua sexualidade como esperar que ele aprenda e desenvolva raciocínio lógico? Assim, esse material pode ser interessante para ser trabalhado anterior ao processo de alfabetização, com crianças a partir dos três anos, quando estão iniciando o reconhecimento do corpo humano, coincidindo assim, com a etapa da educação infantil.

Em relação à aplicação do dominó de associação de frases, a análise demonstrou que as frases apresentadas são, em alguns momentos, sem sentido ou muito simples e os desenhos das peças são confusos. A ideia e a proposta do jogo são interessantes, por isso, o professor poderia confeccioná-lo de forma mais contextualizada e sem duplo sentido como ocorreu durante as atividades com o grupo investigado. São incoerências passíveis de correção no processo de fabricação do recurso desde que haja uma validação pedagógica nesse processo.

O dominó de associação de ideias confundiu os estudantes, pois há imagens muito semelhantes e os estudantes não conseguiam jogar. Pensamos em outra alternativa para uso do recurso, como por exemplo, montar uma história para melhor contextualizar a atividade, mas não conseguimos, assim, para nosso público acreditamos que o recurso trouxe mais dificuldade do que benefício. Ainda nesse processo, houve dificuldades de os alunos identificarem o par, mesmo a pesquisadora e a Professora Voluntária (PV) lendo o nome das figuras. Algumas delas não eram conhecidas pelos estudantes, como por exemplo, caixa de correio antiga. A estudante V. foi uma que não conseguiu jogar, nem mesmo com intervenção da pesquisadora e PV. Já R. e J. conseguiram jogar com intervenções da PV.

Dos materiais analisados, o Material dourado e o Memória de numerais foram os que identificamos como aqueles que podem ser trabalhados de acordo com a idade cronológica dos participantes da pesquisa, acompanha-los no processo de escolarização e atendem ao caráter complementar do AEE.

Embora o manual de orientação do material dourado o indique para crianças a partir dos sete anos e os estudantes serem adolescentes, ao analisarmos o recurso diante da categoria adequação à idade, concluímos que ele não se constitui como um material infantilizado como os que já apresentamos. Por isso, também pode ser utilizado tanto na SRM como na sala comum como recurso de apoio pedagógico às aulas de matemática, sem que o estudante seja “ridicularizado” por estar manipulando um material concreto. E atende ao caráter complementar do AEE quando permite ao estudante com DI desenvolver habilidades cognitivas importantes como raciocínio lógico e trabalhar conceitos matemáticos que fazem parte do currículo: numeração, operações, etc.

A análise do jogo, memória de numerais, demonstrou que se considerarmos as suas características, como os desenhos com motivos infantis para ilustrar os números nas peças (pirulitos, bonecas, carrinhos, bolas etc.), ele não é adequado para o trabalho com adolescentes e, portanto, também não os acompanham ao processo de escolarização. Entretanto, é possível dizer que o recurso dependendo da estratégia didática do professor, pode promover a possibilidade de avanço intelectual do estudante. Apesar disso, não indicamos que o estudante adolescente leve esse material para sala de aula comum, pois os motivos infantis das peças podem gerar constrangimentos frente aos colegas da turma na classe comum.

Quanto ao caráter complementar do AEE para estudantes com DI, se consideramos que esses materiais são utilizados na SRM para o AEE e entendermos que a função do atendimento é complementar no que tange ao rompimento daquilo que impede ao estudante com deficiência ao acesso à educação comum; se compreendemos que ele não se configura como reforço escolar, muito menos ensino substitutivo do ensino comum, mas que é possível trabalhar o currículo, não como na sala comum, mas como sendo a produção de conhecimento na escola; se observarmos que não é possível eliminar a barreira da DI, mas sim estimular a capacidade cognitiva dos estudantes; podemos concluir que os recursos da SRM que selecionamos para análise, constituídos

predominantemente de jogos podem auxiliar no ensino de conteúdos escolares ou estar associados a questões mais gerais, como organização, atenção, concentração, memória e disciplina, sem, entretanto, atender a toda faixa etária que deveria contemplar, como reza a legislação.

Sendo assim, concordamos com Murcia (2005, p. 17) que a brincadeira não deve desaparecer com a chegada da adolescência. Mas, é preciso ter clareza quanto ao objetivo do material, considerando o que se espera atingir com determinado do jogo, levando-se em consideração a idade cronológica dos estudantes, e não jogar só por jogar, apenas como um passatempo com caráter lúdico.

### Considerações finais

Esse texto procurou analisar a adequação dos recursos e materiais disponibilizados pelo MEC às SRM, para um trabalho de apoio pedagógico aos estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, o desenvolvimento do trabalho empírico revelou que recursos analisados são majoritariamente infantilizados para os EPAEE envolvidos nessa pesquisa, visto que os participantes são em sua maioria adolescentes. Assim, tais recursos não os atendem em toda faixa etária ou durante todo seu processo de escolarização, como prescreve a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2011) Como já apresentado no referencial teórico, a SRM deve atender a todo nível de escolaridade, dessa forma, a questão que levantamos é: como fica o estudante com DI que está no 2º ciclo do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio e que utiliza a SRM de sua escola?

Assim, a partir dos resultados da pesquisa acreditamos que para atender de forma satisfatória os EPAEE de diferentes idades e em diferentes níveis de escolarização seja necessária a organização da SRM por nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ciclo), Ensino Fundamental (2º ciclo) e Ensino Médio considerando nesse processo o desenvolvimento das diferentes fases de vida, a saber: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Isso porque os recursos e materiais enviados pelo MEC, em muitos casos, podem ficar sem utilização quando o público atendido na SRM for de adolescentes, jovens e/ou adultos.

Entretanto, buscamos por meio do programa de intervenção compreender como os recursos, ainda que inadequados à faixa etária pudessem ser utilizados para favorecer a aprendizagem de pessoas com DI. Percebemos que não são os materiais que garantem a aprendizagem dos estudantes, mas são meios que o mediador/professor utiliza para facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento. O que conta nesse processo é o objetivo que o professor pretende alcançar, assim como, a mediação, as provocações, os confrontos cognitivos a que esses estudantes são submetidos.

### **An analysis of resources available in the Multifunctional Resources Room: focus on students with intellectual disabilities**

**Abstract:** The Multifunction Resource Rooms Deployment Programs guided by the Public Policy for Special Education in the perspective of Inclusive Education and one of the initiatives of the Ministry of Education for the process of inclusion of Target audience Students of Special Education. We consider essential to understand the use of these resources and, therefore, we aimed to analyze them in the light of a teaching job to support students with Intellectual Disability, through an intervention process. The methodology adopted is based on the qualitative approach, intervention type, with the participation of seven students with Intellectual Disability, there searcher and a volunteer teacher. Data collection procedures guided in the cataloging of resources, planning and development of the intervention program. Data collection instruments were: teaching protocol of resources, activity logging protocol and field diaries. Data analysis was guided by content analysis. The results showed the importance of adequacy of resources to the age of these students considering their chronological age; the organization of Multifunction Resource Rooms by level of education, and also insufficient resources for the educational work with students Intellectual Disability elementary school and middle II.

**Keywords:** Multifunction Resource Room. Intellectual Disability. Special and Inclusive Education. Pedagogical Resources.

### **Un análisis de los recursos disponibles en la Sala de Recursos Multifuncional: enfoque en los estudiantes con discapacidad intelectual**

**Resumen:** El Programa de Implantación de Clases de Recursos Multifuncionales es orientado por la Política Pública para la Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva y una de las iniciativas del Ministerio de Educación para el proceso de inclusión de los Estudiantes Público-Objetivo de la Educación Especial. Consideramos esencial la comprensión del uso de esos recursos y, para ello, objetivamos analizarlos a la luz de un trabajo pedagógico de apoyo a los estudiantes con Discapacidad Intelectual, a través de



un proceso de intervención. La metodología adoptada se basa en el abordaje cualitativo, del tipo intervención, con la participación de siete estudiantes con Deficiencia Intelectual, la investigadora y una profesora voluntaria. Los procedimientos de recolección de datos se basaron en la catalogación de los recursos, planificación y desarrollo del programa de intervención. Los instrumentos de recolección de datos fueron: protocolo pedagógico de los recursos, protocolo de registro de actividades y diarios de campo. El análisis de los datos fue orientado por el análisis de contenido. Los resultados evidenciaron la importancia de la adecuación de los recursos a la edad de esos estudiantes, considerando su edad cronológica; la organización de la Clase de Recursos Multifuncionales por nivel de enseñanza, y además la insuficiencia de recursos para un trabajo pedagógico a los estudiantes con Discapacidad Intelectual de la enseñanza primaria, secundaria y terciaria.

**Palabras Clave:** Clase de Recursos Multifuncionales. Discapacidad Intelectual. Educación Especial e Inclusiva. Recursos Pedagógicos.

## Referências

- BEHRING, E. R. *Política social no capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: documento orientador do programa. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 07 set. 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2001-2011. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos*. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

FURTADO, V. Q. *Dificuldades de aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAFRA, S. R. C. *O Lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual*. Secretaria de estado da Educação Superintendência da Educação: [s.n.], 2008.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 dez. 2012

MURCIA, J. A. M. (Org.) *Aprendizagem através do jogo*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OMODEI, J. D. *Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

RINALDI, R. P. et al. Sala de Recurso Multifuncional: a utilização de análises estatísticas como possibilidade de instrumento norteador do processo de implantação no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2; SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES, 4, 2013, Presidente Prudente. Anais... Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2013.

SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático*. Brasília, DF: Paz e Terra, 2008

SOARES, E. de L. et al. A presença do lúdico no ensino dos modelos atômicos e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, Bogotá, v. 12, n. 2, p. 69-80, 2017. Disponível em: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/10398/html>>. Acesso em: 07 set. 2017.

### **Agradecimentos**

Agradecemos ao Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP/2009) pelo financiamento da pesquisa.

Submetido em: 07/09/2017.

Aceito em: 19/02/2018.