

Formação, Concepções de Inclusão e Experiências dos Professores que Atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado do Rio Grande do Norte.

Sonia Azevedo de Medeiros¹, Taciana Pontual Falcão², Izabel Augusta Hazin¹

¹Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Av. Senador Salgado Filho, 3000, Lagoa Nova, CEP 59078-970, Natal-RN, Brasil.

²Departamento de Computação, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos, CEP 52171-900, Recife-PE – Brasil.

soniaazevedojs@gmail.com, taciana.pontual@ufrpe.br,
izabel.hazin@gmail.com

Resumo. *O objetivo desse estudo foi mapear a realidade da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) no estado do RN, e investigar a formação e experiências dos professores que atuam nestas salas. Participaram do estudo 50 professores efetivos da rede estadual de ensino, atuantes em SRMF. Analisou-se as respostas através da estatística descritiva e análise do discurso. Constatou-se que mais da metade dos municípios do estado não possuem SRMF, que as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores são a falta de capacitação e de recursos materiais. Espera-se que tais dados subsidiem novas ações que garantam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno às crianças que frequentam as SRMF.*

Abstract. *The goal of the present study was to map the actual implementation of the Multifunctional Resource Rooms in the Brazilian state of Rio Grande do Norte, and investigate the education and experiences of teachers who work in these rooms. Fifty of these teachers from the state educational system took part in our survey. Their responses were analyzed through descriptive statistics and discourse analysis. Results reveal that in more than half of the municipalities of the state such resource rooms are not available, and that the greater difficulties faced by teachers are the lack of further education and resources. This indicates the need for actions towards guaranteeing meaningful learning and full development for the children who use the rooms.*

1. Introdução

O paradigma da educação inclusiva surge no século XX, sendo caracterizado por propostas políticas e educacionais que objetivavam ofertar ao aluno com necessidades educacionais especiais condições de desenvolvimento e aprendizagem, no interior da escola regular [Ferreira & Ranieri 2016]. Porém, apesar dos avanços em termos de políticas públicas, a inclusão ainda é um desafio e a escola ainda encontra obstáculos significativos para efetivá-la. Pode-se afirmar que o aluno com necessidades educacionais especiais está matriculado na rede regular de ensino, mas a sua inserção não garante a sua inclusão.

A inclusão configura-se como processo que busca oferecer acessibilidade a todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, biológicas, culturais, étnicas e sociais. Incluir é considerar a diferença, é deslocar o foco das fragilidades para as potencialidades inerentes a toda criança. Para Vygotski, a deficiência é o grande desafio do educador, a seara na qual o desenvolvimento cultural expressa a sua potencialidade, pois através do uso de recursos semióticos é possível criar rotas alternativas de aprendizagem, caminhos inesperados que garantam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta forma, é possível transformar o negativo da deficiência no positivo da compensação [Vygotski 1931_2012].

Adicionalmente, estudar com pessoas que apresentam alguma limitação produz um aumento da sensibilidade e cooperação, assim como, a diversidade de estratégias planejadas pelo professor pode beneficiar as demais crianças, pois ao planejar uma aula com material diversificado, o educador tem a possibilidade de ampliar as aprendizagens e competências da totalidade dos educandos que compõem a sua sala [Mantoan 2006].

Assim, as políticas públicas brasileiras buscam garantir o direito à educação de todos, sendo esta um dever do Estado e da família, mas demandando o envolvimento de toda a sociedade [Brasil 1988]. Por sua vez, a inclusão pode ser considerada um elemento de coesão, que considera a diversidade individual e dos diferentes grupos humanos [Silva & Carvalho 2017].

No aspecto pedagógico, o Ministério de Educação, a partir de 2008, passou a “apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação” [MEC 2018]. Para tanto, foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais – SRMF. Tal programa “disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado” [MEC 2018].

Vale salientar, o MEC alerta que cabe ao sistema de ensino, na qualidade de contrapartida, além da disponibilização do espaço físico, mobiliário e materiais didáticos, disponibilizar o professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, evidenciam-se as dificuldades enfrentadas pelos docentes para que a política de inclusão seja cumprida.

Destacam-se aqui os resultados oriundos do estudo de revisão integrativa, realizada com o objetivo de analisar as publicações brasileiras, no período de janeiro de 2011 a abril de 2016, acerca das variáveis facilitadoras e as limitações do processo de inclusão escolar no Brasil na visão dos professores. As autoras concluem que o país ainda está longe de efetivar o processo de inclusão. Evidencia-se a falta de apoio fornecido pelas instituições, comprometendo a capacitação docente, a disponibilização de recursos e, em especial, a compreensão dos professores sobre a política de educação especial. Por fim, o estudo denuncia a escassez de pesquisas sobre a temática, ressaltando que em sua maioria a ênfase é colocada sobre os aspectos técnicos e pouco tem sido investigado acerca da dimensão humana neste processo, ou seja, o professor [Silva & Carvalho 2017].

2. Caminhos Metodológicos da Pesquisa

O objetivo do presente estudo foi identificar o perfil de formação, as concepções acerca da inclusão e as experiências vivenciadas por professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do estado do Rio Grande do Norte (RN).

2.1 Participantes

Participaram do estudo 50 (cinquenta) professores efetivos da rede estadual de ensino do RN, atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, com idade entre 20 e 30 anos, sendo 40 do sexo feminino.

2.2 Instrumentos

Para o atingimento dos objetivos propostos pelo estudo, foram desenvolvidos dois questionários específicos. O primeiro foi direcionado à Secretaria Estadual de Educação e às Diretorias Regionais de Ensino e Cultura, com o objetivo de identificar por município as seguintes informações: a) número de Salas de Recursos Multifuncionais; b) número de professores efetivos alocados nas salas; c) formação dos professores; d) tipo de salas; e) quantidade de alunos; f) horário de funcionamento.

O segundo questionário desenvolvido teve como alvo os professores. Neste instrumento, composto por questões abertas e fechadas, foram avaliados os seguintes domínios: a) o tempo que atua na sala de Recursos; b) o entendimento do professor sobre o que é tecnologia assistiva; c) Se os professores utilizam a Tecnologia assistiva nos atendimentos; d) As dificuldades de trabalhar com a Tecnologia assistiva; e) a Tecnologia assistiva utilizada com mais frequência nos atendimentos.

2.3 Procedimento

Inicialmente foi realizado o levantamento do quantitativo de professores alocados nas Salas de Recursos Multifuncionais do RN. Esta informação foi conseguida junto a Secretaria Estadual de Educação e as Diretorias Regionais de Ensino e Cultura. A listagem com os dados de nome e e-mail dos professores foi elaborada e foi enviado um convite eletrônico, junto com o questionário supracitado. Foram identificados 281 professores, mas foram obtidos os contatos de apenas 120 deles. Destes, 50 responderam à solicitação de participação.

2.4 Análise dos Dados

Os dados oriundos dos questionários foram analisados seguindo-se duas estratégias, a saber, análise estatística descritiva para as questões fechadas e análise de conteúdo, inspirada na perspectiva de Bardin (2010), para as questões abertas. Tal perspectiva compõe-se das seguintes fases [Bardin 2010]:

1. Organização da análise: Esta fase se subdivide em pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados brutos e interpretação desses resultados. Nesta fase o pesquisador organiza o material, realiza a leitura flutuante para a escolha dos documentos que irão compor o corpus da análise de conteúdo, formula os objetivos e o quadro teórico/pragmático, em que os resultados da análise serão tratados. Ainda nesta fase, realiza a elaboração dos indicadores, que são elementos de marcação que

possibilitam o recorte das comunicações e a circunscrição da essência das mensagens. Por fim, realiza a preparação do material, que consiste na transformação do material original por padronização e por equivalência.

2. Codificação: Ao final da exploração do material, o analista deve codificar categorizar os recortes, transformando dados brutos de texto em representações de conteúdo, a partir do que foi selecionado no corpus.
3. Tratamento, inferência e interpretação dos resultados: Nesta etapa o analista busca obter respostas guiado pelo seu referencial teórico.

3. Análise dos Resultados

Inicialmente serão apresentados os dados obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação. A Figura 1 ilustra o quantitativo de municípios que ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais.

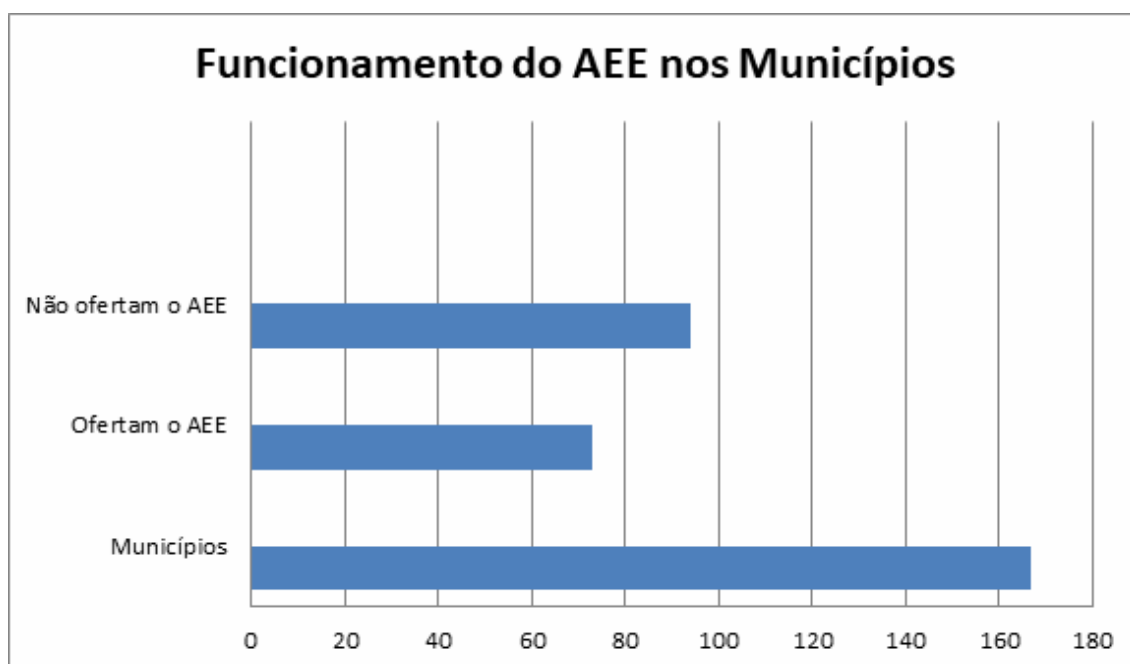


Figura 1. Proporção de municípios que ofertam o AEE

As informações acima expressam um contexto preocupante de oferta do AEE na rede estadual de ensino do RN, uma vez que, dos 167 municípios, apenas 73 oferecem o AEE. Nestes municípios, estão funcionando em 214 escolas um total de 187 salas de recursos e outras 27 estão sem professores. Efetivamente em SRMF no Estado, estão alocados 281 educadores, sendo 96 atuando na região metropolitana de Natal, que de acordo com os dados da Subcoordenadoria de Ensino Especial (SUESP), dispõe de 64 salas em funcionamento. Quanto ao número de SRMF ser menor que quantidade de professores, relaciona-se ao fato de que, em algumas escolas, existem mais de um professor atuando nestas Salas, dependendo da quantidade de alunos.

Em relação à formação dos professores que atuam nas SRMF do estado, os dados apontam que 90% destes são graduados em pedagogia e os demais em áreas específicas da educação, como as licenciaturas em áreas distintas da pedagogia. Desta totalidade, 50% possuem pós-graduação lato sensu em psicopedagogia, 20% em Atendimento

Educacional Especializado e 30% em áreas afins. Tal realidade revela a necessidade de realização de formações continuadas direcionadas aos professores recém admitidos, garantindo a ampliação das habilidades e competências, promovendo uma prática pedagógica mais significativa e eficiente. Mendes (2011) ressalta que tal formação é complexa, pois o educador precisa conhecer os documentos que norteiam o processo inclusivo, as orientações em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, devendo ainda saber trabalhar com a diversidade de limitações e/ou habilidades que os alunos apresentam.

Nota-se ainda que existe um percentual de 80% de salas do tipo I (atende aos educandos com deficiência, exceto visual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação); e as demais, são as salas do tipo II (aquelas que dispõem de equipamentos específicos para atender aos educandos com deficiência visual). O número de alunos envolvidos nos atendimentos das SRMF ainda não foi contabilizado, pois a inserção dos dados no Censo escolar não havia sido realizada no sistema de informação utilizado pela rede estadual no momento da coleta dos dados. Quanto aos horários, 85% das salas da rede estadual funcionam nos dois turnos (manhã e tarde), as demais em apenas um turno.

Os dados oriundos da aplicação do segundo questionário, direcionado aos professores, abarcam aspectos mais específicos sobre sua atuação e formação dos profissionais que atuam nas SRMF, conforme ilustra a Figura 2.

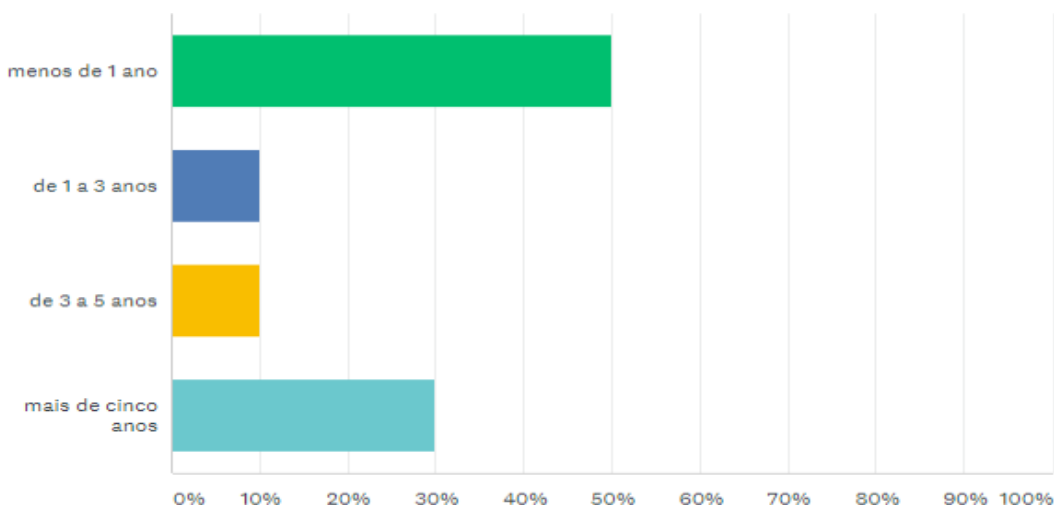


Figura 2. Tempo de atuação dos professores nas SRMF.

Identifica-se que 30% dos professores que atuam nas SRMF têm um tempo de experiência de mais de cinco anos, 20% dos professores atuam no intervalo de um a cinco anos, enquanto 50% estão trabalhando há menos de um ano nestas salas. Vale salientar que esse último dado provavelmente reflete o fato do Estado do Rio Grande do Norte ter realizado recentemente concurso público com cargo específico para professor para atuar nas SRMF.

A segunda pergunta do questionário investigou acerca do padrão de uso de tecnologias assistivas na sala de recursos. A totalidade dos educadores informou que utilizam as tecnologias assistivas em suas práticas cotidianas. Destaca-se aqui a importância que estas têm em relação ao desenvolvimento das aprendizagens dos educandos. Sob esta premissa, os documentos do Ministério da Educação [BRASIL 2006] preconizam que a

tecnologia assistiva deve ser inserida nas escolas, como um meio de ampliar e melhorar o processo inclusivo das pessoas com deficiência.

A terceira pergunta investigou a concepção dos professores sobre tecnologias assistivas. Por se tratar de uma pergunta subjetiva, as respostas foram analisadas inspiradas pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Para tanto, identificou-se as temáticas mais prevalentes nas respostas e, posteriormente, estas foram agrupadas em categorias semelhantes. Destacam-se as principais e/ou mais recorrentes concepções na Tabela 1.

Tabela 1: Concepções sobre tecnologias assistivas por parte dos professores das SRMF

Abrange todo tipo de recurso, estratégias, metodologias, que podem ser utilizadas para ensinar, reabilitar e proporcionar mais independência às pessoas com deficiência;
São recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades das pessoas com deficiência;
Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços.
Visa a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Ao analisar os conceitos da Tabela 1, pode-se refletir que os professores têm consolidados os conceitos de tecnologias assistivas, uma vez que estes conseguem identificá-las como recursos capazes de ampliar as aprendizagens dos alunos no ambiente escolar, conforme expresso na legislação brasileira:

O termo recurso de TA significa qualquer item, peça de equipamento ou um sistema de produto, quer seja adquirido comercialmente, modificado ou customizado [...] que diretamente assiste um indivíduo com uma deficiência. [BRASIL 2009b p.15]

No tocante ao texto destacado acima, foram identificadas, na fala de um dos sujeitos pesquisados, as orientações das políticas brasileiras, quando este afirma que TA “são recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (SUJEITO 16). Portanto, os conceitos ressaltados pelos professores estão coerentes com as orientações do Ministério da Educação, o que nos leva a compreender que este entendimento pode efetivar-se na prática diária dos profissionais.

Por sua vez, a quarta pergunta investigou o entendimento dos professores acerca de qual seria a utilidade da inserção da TA no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. A indagação foi formatada em contexto de múltipla escolha, no qual os sujeitos podiam marcar mais de uma alternativa, de acordo com seu(s) entendimento(s).

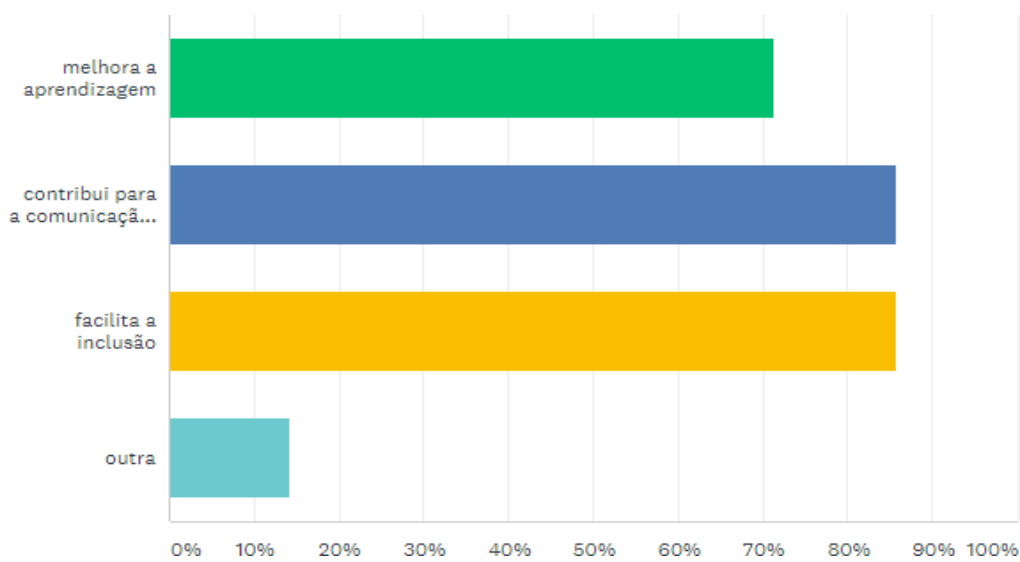


Figura 3: Concepções acerca da utilização das TAs no processo de ensino aprendizagem por parte dos professores das SRMF.

Os dados expressos na Figura 3 revelam que 80% dos professores ressaltam que a inserção das tecnologias assistivas facilita a inclusão e ainda, contribui para a comunicação entre alunos, assim como entre alunos e profissionais da educação. Ainda identifica-se que 70% marcaram que a TA melhora a aprendizagem.

Acerca do posicionamento assumido pelo conjunto dos professores, Scherer e Dal’Igna [2015 p. 421] observam que:

As competências das professoras do AEE são construídas e transformadas por diferentes discursos: legais, psicológicos, psicopedagógicos e, de forma mais incipiente, pedagógicos. Tais discursos conformam as práticas desenvolvidas, que são reguladas pelas ideias do que seria a ‘boa prática’ e, inclusive, ‘o bom professor’ para atuar no AEE.

A partir do exposto, verifica-se que as respostas acima descritas coincidem com a diversidade de experiência, aprendizagens e práticas realizadas pelos professores, o que evidencia que estes profissionais percebem que a TA contribui eficientemente para a promoção e desenvolvimento da inclusão escolar.

Na quinta pergunta, os sujeitos discorreram sobre eventuais dificuldades enfrentadas na utilização das tecnologias assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRMF. Dada a complexidade das respostas subjetivas, fez-se uma categorização das respostas mais recorrentes, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Eventuais dificuldades enfrentadas na utilização das Tecnologias assistivas nas SRMF

Formação e competência profissional insuficientes
Ausência de recursos e serviços
Ausência de acessibilidade das SRMF
Não vejo
Internet ruim
Um local adequado para a manipulação de instrumentos e serviços para melhor interação com os alunos.

A partir das categorias elencadas, contata-se que as principais dificuldades enfatizadas pelos professores foram: a formação para profissional insuficiente, a ausência de recursos e serviços, assim como a inadequação dos locais de trabalho. Tais categorias abarcam dimensões distintas da problemática, porém todas são necessárias ao pleno desenvolvimento das atividades profissionais e, conseqüentemente, estão envolvidas na melhoria das aprendizagens dos alunos. Nestes aspectos, Fialho, Carvalho e Pinel (2016 p. 1029) complementam que:

A reconfiguração desses espaços de vida pulsante traz ao nosso entrelaçar questões relevantes quando tratamos de inclusão, uma vez que essas possibilidades de comunicação nos proporcionam vivências de autonomia, autoria e acesso essenciais à Educação com equidade e inclusão.

Exemplificando as categorias supracitadas, destaca-se a fala do sujeito 22 quando este diz que “uma das maiores dificuldades em trabalhar com as Tecnologias Assistivas está relacionada à orientação em como utilizá-las e, ainda não sabem ou não

conseguem encontrar”. Nesta perspectiva, o professor denuncia uma demanda essencial ao processo de inclusão, a saber, o compartilhamento deste com toda a escola. Há que se defender a oferta permanente de capacitação docente, para que a sua prática ganhe sentido e seja efetiva no processo de desenvolvimento-aprendizagem destas crianças.

Por fim, na última questão, os professores foram convidados a destacar quais eram as TAs que utilizavam com mais frequência nas SRMF.

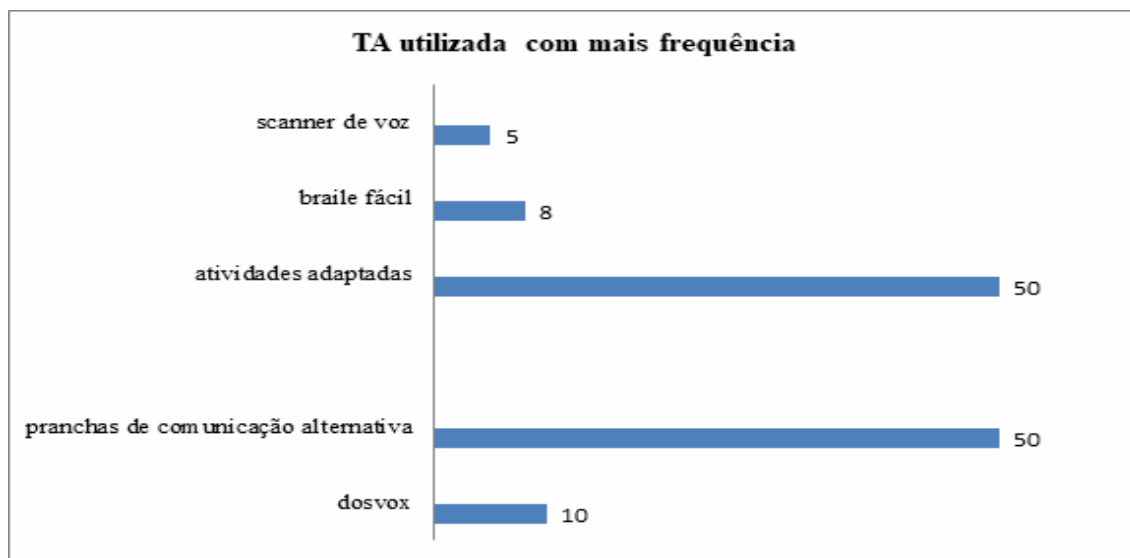


Figura 4: TAs utilizadas com mais frequência nas SRMF

Partindo-se das respostas descritas na Figura 4, identifica-se que os professores destacam as pranchas de comunicação alternativa e as atividades adaptadas como a TA mais frequente nos atendimentos da SRMF. O sujeito 10 ressalta que “atividades adaptadas como desenhos e leituras, jogos lúdicos, aulas de música e participação em projetos interdisciplinar”, são muito bem aceitas pelos alunos, ampliando suas aprendizagens. Posteriormente, são mencionadas o sistema dosvox, o braile fácil o scanner de voz.

Acerca desta temática, Alves, Pereira e Viana (2017, p. 166) complementam que “o professor deve romper as barreiras no que se refere à utilização de todas as formas de tecnologias”. Assim, a inclusão das pessoas com deficiência traz a ela subjacente o que a lei preconiza, a saber, para além do acesso, a garantia de aprendizagens cada vez mais significativas e contextualizadas.

4. Considerações Finais

As tecnologias assistivas configuram-se como um suporte necessário ao pleno desenvolvimento das habilidades e competências das pessoas com deficiências, além de possibilitar a inserção qualitativa destes sujeitos na escola e na vida social. No tocante ao contexto educacional, percebe-se que o uso destas tecnologias encontra-se em ascensão, uma vez que as SRMF dispõem de vasto material capaz de proporcionar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento deste grupo específico de alunos.

Porém, no estado do Rio Grande do Norte, uma parcela significativa das escolas ainda não tem a oferta deste serviço. Adicionalmente, existem escolas que possuem o dispositivo, mas não têm profissional especializado para atuar nestes espaços ou não

possuem a infraestrutura básica necessária. Além disso, as escolas que dispõem destes serviços ainda enfrentam obstáculos para a implementação e/ou oferta de modo eficiente desta modalidade de ensino.

Diante do exposto, o presente estudo buscou contribuir para o mapeamento da realidade das SRMF no estado do RN, bem como objetivou ampliar a compreensão acerca da formação, concepções de inclusão e experiências dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais do estado do Rio Grande do Norte. A partir de questionários enviados às Secretarias Municipais e aos professores, constatou-se que a política de implementação das SRMF, apesar de vigente desde 2008, vem sendo implementada no estado há pouco tempo. Da totalidade dos professores participantes do estudo, 50% estão atuando há menos de um ano.

Porém, todos os profissionais ressaltaram que utilizam as tecnologias assistivas em suas práticas pedagógicas, e demonstraram ter conceitos bem definidos sobre o uso das tecnologias assistivas. Destaca-se ainda que os profissionais afirmaram que a inserção das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado contribui para a comunicação entre alunos/alunos/profissionais da educação, facilitando a inclusão destes alunos, e melhorando significativamente o processo inclusivo, uma vez que proporcionam um processo de aprendizagem mais significativo.

No tocante às dificuldades veiculadas pelos professores, são mais recorrentes a ausência de formação específica para atuação na área das tecnologias assistivas. Tal aspecto é concebido como um fator que dificulta esta inserção, bem como, a ausência de algumas tecnologias que poderiam ampliar e melhorar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por fim, identifica-se que dentre as tecnologias assistivas utilizadas, os softwares são apontados como as mais prevalentes, seguidos da confecção de pranchas de comunicação alternativa e demais atividades adaptadas pelos próprios professores.

Conclui-se que o maior desafio para a implementação das políticas de inclusão no estado do RN é a garantia deste direito à toda a população e em todos os municípios do estado, uma vez que hoje menos de 50% destes possuem SRMF. Adicionalmente, verifica-se que de acordo com os professores, não há programas de formação docente e de dotação das salas com o equipamento necessário para o exercício de qualidade da prática docente. Conclui-se portanto, que se trata de necessidade premente o investimento na educação inclusiva, de modo a superar as fragilidades identificadas, garantindo o pleno direito de toda criança de desenvolver-se e de aprender de modo significativo.

Referências

- ALVES, Maria Dolores Fortes; PEREIRA, Guilherme Vasconcelos; VIANA, Maria Aparecida Pereira (2017): “Tecnologia assistiva na perspectiva de educação inclusiva: o ciberespaço como lócus de autonomia e autoria”. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol. 3, n. 2, mai-ago.
- BARDIN, Laurence (2010). “Análise de conteúdo”. 4. ed. Lisboa: Edições 70. BRASIL (2009).
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos direitos da Pessoa com Deficiência. “Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva”. Brasília: CORDE, 2009.

- BRASIL (2006). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: CORDE.
- BRASIL. (1988). “Constituição da República Federativa do Brasil”. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- FERREIRA, Natacha Reis; RANIERI, Leandro penna (2016): “O uso da tecnologia assistiva por professores de educação física”. In: Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 215-229, 2016.
- FIALHO, Rejane Gandini, CARVALHO, Janete Magalhaes, PINEL, Hiran Pinel (2016): “Tecnologias, Formação Humana e Equidade na Escola”. Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 16, Number s1. 1026–1030.
- MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. “Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em 20 de maio de 2018.
- MANTOAN, M. T. E (2006). “Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?” 2. ed. São Paulo: Moderna.
- MENDES, E. G. “A formação do professor e a política nacional de Educação Especial” (2011). In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M (Orgs.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: vol. 2, Mediação.
- SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes (2017). “Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa”. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2017, vol.23, n.2, pp.293-308.
- SCHERER, Renata Porcher; DAL’IGNA, Maria Cláudia (2015): “Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?” *Acta Scientiarum. Education. Maringá*, v. 37, n. 4, p. 415-425, Oct.-Dec.
- VYGOTSKY, L. S. (2012). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In L. S. Vygotski, “Obras escogidas IV: paidología del adolescente”. Madrid: Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1931)