

O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual:

a política, as concepções e a avaliação

Simone Ghedini Costa Milanez

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Como citar: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. *In:* MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-24. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-392-2.p13-24>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 1

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A POLÍTICA, AS CONCEPÇÕES E A AVALIAÇÃO

Simone Ghedini Costa Milanez

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

INTRODUÇÃO

Desde 2008, com a publicação da nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação (SEESP/MEC) – (BRASIL, 2008), é notória a mudança que as escolas vêm empreendendo para adequação de seus espaços físicos, mobiliários, materiais, recursos, currículos e, principalmente, formação de sua equipe escolar.

A Política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades

educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o Atendimento Educacional Especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

De acordo com a Política, os alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem frequentar as salas comuns de ensino com os demais alunos e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno oposto ao seu horário escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Para tanto, o próprio Ministério da Educação (MEC) tem fornecido às escolas de todo o território brasileiro os materiais específicos, a fim de que essas salas sejam equipadas e montadas para o funcionamento do atendimento especializado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como tem investido na formação dos professores que atuarão nessas salas.

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos (BAPTISTA, 2011, p.66).

A formação especializada também é referida no documento como sendo necessária para o professor atuar na educação especial, devendo ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.11).

Em termos práticos, o que podemos observar é que efetivamente o MEC distribuiu os materiais e recursos para a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais, na grande maioria dos municípios que fizeram tal solicitação, entretanto, muitas dessas salas ainda não se encontram em funcionamento, principalmente porque não há professores especializados no atendimento de alunos com deficiência intelectual e outras deficiências.

Para solucionar tal problemática, o Ministério da Educação tem investido ainda na formação em serviço dos professores das redes públicas de ensino, por meio da oferta de Cursos de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, tanto na modalidade presencial, como a distância, em parceria com universidades públicas brasileiras.

Um exemplo dessa forma de investimento foi a oferta do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília, São Paulo, em parceria com o Ministério da Educação, a 1031 professores/cursistas de 185 municípios das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, durante 18 meses, no período de 2010 a 2012.

Em pesquisa recente, realizada durante o desenvolvimento do referido curso, no módulo que tratou sobre a deficiência intelectual, 55,9% dos 961 professores/cursistas que responderam à enquete aplicada durante o módulo relataram que as escolas às quais estão vinculados já possuem o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, embora muitas delas ainda sem funcionamento (MILANEZ et al., 2012).

Os dados das mesmas autoras apontam também que as dificuldades no Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual parte da premissa de que muitos professores ainda não têm clareza quanto ao conceito da deficiência intelectual e suas implicações para o desenvolvimento e aprendizagem desse alunado.

Observa-se que os professores ainda permanecem presos à ideia de que só é possível trabalhar com o aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual a partir do momento em que existe um laudo médico que efetivamente confirme essa hipótese.

Partindo-se do pressuposto de que a deficiência intelectual é definida como “[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas e originando-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010), verificamos que existe, portanto, apenas uma limitação no funcionamento intelectual, mas não uma ausência completa dele.

Dessa forma, constatamos que essa dificuldade apresentada pela maioria dos professores quanto à conceituação e compreensão da deficiência intelectual limita a atuação deles com os alunos com deficiência intelectual, tanto nas classes comuns como no Atendimento Educacional Especializado, pois imaginam só ser possível algum tipo de intervenção com base no rótulo que é dado ao aluno.

Para pensarmos o Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual, é necessário desvencilharmo-nos dos rótulos, dedicarmos a devida importância ao diagnóstico da deficiência intelectual, sem perdermos de vista o próprio aluno, suas dificuldades, porém, primordialmente, seu potencial de aprendizagem.

Portanto, esse Atendimento Educacional Especializado com foco no aluno com deficiência intelectual implica considerarmos não apenas recursos que poderão ser utilizados em seu processo de aprendizagem, mas, acima de tudo, a avaliação do aluno com deficiência intelectual que será a norteadora do processo de ensino e aprendizagem desse aluno na sala comum e na sala de recursos multifuncionais, estabelecendo-se, assim, a parceria necessária entre os professores da sala comum e da especializada.

NOTAS SOBRE A POLÍTICA, O AEE E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As diretrizes nacionais de implantação e implementação do AEE no cenário brasileiro enfatizam repetidamente a ideia de apoio e de superação das barreiras impostas pela deficiência, para que os alunos possam participar efetivamente da prática escolar e da perspectiva pedagógica do ano escolar em que estão matriculados.

Insistem no estabelecimento da ação do professor do AEE “[...] sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum” (MANTOAN, 2010, p.14). Há a tentativa de superar velhas práticas e implementar uma nova concepção do suporte pedagógico especializado, visto que, muitas vezes, as salas de recursos assumiam um papel de “reforço escolar”, atuando nos limites e dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, o que não os impulsionava a acessar novas formas de funcionamento intelectual e, portanto, novas formas de aprendizagem.

A política atual impõe uma visão complementar do AEE e uma proposta de trabalho que estimule e favoreça suas possibilidades de iniciativa e autonomia de pensamento e ações. Todavia, quando falamos na deficiência intelectual, certamente, estamos nos referindo a processos bastante complexos do desenvolvimento, principalmente, do ponto de vista escolar. Se, por um lado, a perspectiva atual é não centrar o foco na deficiência – e é mesmo o que deve ocorrer – por outro lado, não se pode desprezá-la. Assim, de partida, já se anuncia uma problemática: o equilíbrio entre a condição primeira – a da deficiência intelectual – e a condição secundária – a dos processos de mediação, no caso, educacional.

Para o professor, nem sempre fica claro como lidar com posições que, supostamente, podem parecer dicotômicas ou contraditórias. No entanto, Vygotsky (1997)¹ já apontava a relação entre deficiência primária e secundária, evidenciando o quanto as dificuldades enfrentadas por aqueles com deficiência relacionam-se muito mais aos aspectos secundários do que aos primários. Assim, tudo se torna, de fato, muito complicado, pois não falamos de uma diferença qualquer e sim de uma condição que traz implicações ao desenvolvimento do sujeito e dificuldades na aprendizagem escolar, o que não significa, de maneira alguma, que a escola não tenha como lhe garantir a

¹ Essa questão será mais bem detalhada no capítulo 3 dessa obra.

escolarização inclusiva e novas formas de relacionamento com o conhecimento ou com os diferentes componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, sem desconsiderar a condição da deficiência intelectual, a escola deve dar ênfase ao ato educativo, ao ensino, à mediação que se faz entre os alunos, o conhecimento e a aprendizagem.

E é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (OLIVEIRA, 2012, p.18).

Precisamos apreender o sentido da diferença, para que possamos reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Garcia (2012) ressalta que

[...] esses alunos não podem apenas contar com oportunidades semelhantes, mas devem ter seus direitos iguais e garantidos como seres humanos e participantes das diferentes esferas sociais. Sendo assim, devem receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, possibilitando maior dignidade para sua existência e vivência cultural (p.81).

A escola brasileira ainda apresenta dificuldades para apropriar-se de uma concepção mais interacionista da deficiência intelectual e, além disso, de compreender quais seriam as compensações educativas possíveis de igualarem o direito e a oportunidade, na esfera educacional. Certamente, até isso passa pelas concepções, pois, se não concebermos seu processo educativo como diferente ou particular, corremos o risco de usar os mesmos referentes para análise de sua trajetória escolar. É preciso, primeiramente, reconhecer, acolher e compreender a diferença e, feito isso, possibilitar sua participação plena nos contornos pedagógicos, oferecendo-lhes o máximo de oportunidades, reconhecendo-os como sujeitos, concretos, porque presentes em nosso tempo e história, vinculados às práticas culturais e, portanto, plenamente capazes de efetivamente cumprirem a linha do desenvolvimento escolar, sem restrições, embora diferentes.

Carvalho e Maciel (2003), em relação ao próprio conceito de deficiência intelectual, afirmam que as condições intelectuais desses sujeitos

devem ser culturalmente significadas e qualificadas no interior de suas práticas sociais, ou seja, em seu contexto, porque a interpretação sobre sua condição e possibilidades depende diretamente das concepções, percepções e valores presentes no meio social e cultural.

Tudo isso é importante para que possamos refletir sobre a avaliação pedagógica e escolar, em função do papel que exerce na definição de estratégias, práticas, métodos e recursos educacionais e, mais do que isso, sermos capazes de diferenciar a avaliação na classe comum e no AEE. Salienta González (2002, p.109): “[...] parece bastante difícil traçar a linha entre educação especial e comum de maneira convincente”, visto o caráter de interdependência entre uma e outra.

Árdua tarefa que nos anuncia a contemporaneidade: a de compreender, dialeticamente, a relação entre um e outro espaço de aprendizagem – o comum e o especial –, para não cometer os mesmos erros do passado, de simplesmente repetir lições, ou reforçar o aluno, mas, sim, desafiar os limites colocados pela condição da deficiência intelectual que, sendo primária, deve ocupar um espaço secundário na definição das metas educacionais e nas propostas pedagógicas. Assim, entendemos que não se trata de superar a deficiência, já que é condição; todavia, superar a concepção que a interpreta como localizada no sujeito, portanto, individual e fora da esfera social ou educacional. É isso que temos a superar! Velhas concepções, porém, históricas, cristalizadas em nosso pensamento e que apenas a convivência com eles, as ações concretas e atos pedagógicos iluminados pelas possibilidades poderão nos conduzir a uma nova forma de pensar e conceber a deficiência intelectual.

AValiação DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CONTEXTO DO AEE

Avaliar é sempre um processo complexo, pois envolve o julgamento de alguém sobre algo, no caso, o julgamento do professor sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; por conseguinte, por mais que queiramos ser objetivos, é um processo permeado pela subjetividade daquele que observa ou avalia. Isso quase nos obriga a buscar parâmetros ou indicadores que possam centrar a atenção do avaliador em alguns pontos específicos e, na escola, a avaliação pedagógica deve ter como referência a aprendizagem, a qual se sustenta na proposta

curricular delineada no Projeto Político-Pedagógico de cada escola. “Os educadores deveriam reinstaurar a pedagogia como o eixo nuclear quando se trata de responder às necessidades dos alunos” (GONZÁLEZ, 2002, p.111), pelo fato de, na atualidade, buscar-se compreender o processo de aprendizagem do aluno e levantar suas necessidades educacionais especiais, as quais precisam de respostas educativas adequadas, a serem construídas pela escola. Aqui se observa, desse modo, uma importante mudança de foco de análise: da deficiência para as necessidades educacionais provenientes dela.

No entanto, temos que cuidar para não restringir ou limitar a ideia de pedagogia e mais especificamente de currículo, como se fosse apenas o somatório ou o conjunto de conteúdos disciplinares a serem aprendidos pelos alunos. Não! É preciso apreender o sentido do currículo, alargando nosso entendimento sobre ele, principalmente na perspectiva de uma escola inclusiva, visto que será o currículo que nos dará sustentação para que não percamos o foco do trabalho na escola e sua função específica, de possibilitar às gerações mais novas a apropriação do conhecimento acumulado pela história e pela cultura dos homens, que estão sintetizados nos conteúdos curriculares. Contudo, esse é o foco da classe comum. É o professor da classe comum que deve ser capaz de avaliar as competências do aluno com deficiência intelectual quanto aos conteúdos escolares². E o professor do AEE, o que avalia? Qual seu foco? Como buscar parâmetros para não se correr o risco de centrar-se na deficiência, em vez de se centrar-se no processo pedagógico?

Antes mesmo de nos debruçarmos nessa questão, é indispensável mencionar que a avaliação deve se caracterizar como um processo compartilhado, de múltiplas dimensões e no qual todos da escola devem se envolver. Não se trata de isolar a avaliação nesse ou naquele contexto, mas de olhar para o aluno de forma integral, considerando-se todos os espaços educacionais compartilhados. Portanto, como já anunciado pelo próprio Ministério da Educação de nosso país (BRASIL, 2003), devem ser avaliados, ao menos, três âmbitos: o educacional (escola e ação pedagógica), o aluno (nível de desenvolvimento e condições pessoais) e a família (ambiente e convívio familiar). Oliveira, em documentos elaborados para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2008; 2012),

² O leitor interessado nesse assunto deve remeter-se à publicação sobre avaliação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2008; 2012).

também insiste na premente necessidade de uma avaliação abrangente, que considere a instituição escolar (conhecimentos prévios sobre o aluno, recursos e materiais específicos, definição de cronograma de ações), a ação pedagógica (a sala de aula, os recursos e materiais de aprendizagem, as estratégias metodológicas) e o aluno (suas características funcionais e suas competências curriculares).

Crespo et al. (2008), em documento do Ministério da Educação de Portugal e em relação à própria elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), enfatizam a importância da avaliação, comum e especial, e o trabalho em equipe, o qual permite

[a] partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos; uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno; uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados da educação; uma intervenção contextualizada e concertada (p.27).

Dessa forma, é importante que não se perca a ideia de todo e de contexto e a de que o aluno é da escola e que a responsabilidade de avaliação e intervenção é de todos e não apenas do professor do AEE. Temos que demarcar fortemente essa ideia coletiva de intervenção, portanto, a articulação entre classe comum e AEE é imprescindível para que se garanta um trabalho efetivo, capaz de beneficiar o processo escolar do aluno com deficiência intelectual.

Documento específico sobre deficiência intelectual publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010) retoma igualmente a ideia de diferentes âmbitos de avaliação: a dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola, a das salas de recursos multifuncionais, a da sala de aula e a da família. Como estratégia de avaliação, aponta o estudo de caso, com vistas a construir um perfil do aluno e, da mesma forma, indica aspectos a serem avaliados em cada um dos âmbitos, embora centre na figura do professor do AEE o levantamento de informações, com o objetivo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual – o PDI.

Nesse sentido, aqui chegamos à encruzilhada: o que avaliar? Se o professor da classe comum avalia a competência curricular, tendo como

referência as expectativas do ano escolar no qual o aluno está matriculado, o que avalia o professor do AEE? Como seu papel é de suporte e de ser o ponto de apoio para aprendizagem, deverá avaliar os aspectos que compõem o PDI, que, no caso da deficiência intelectual, relacionam-se com as funções cognitivas ou intelectuais, porém, ao mesmo tempo, relacionam-se com a proposta curricular. Assim, deverá avaliar: 1) função cognitiva: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico; 2) função pessoal-social: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade.

Os aspectos ligados à função cognitiva relacionam-se diretamente às funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico) e às associadas à conduta do aluno (aspectos emocionais, afetivos e sociais), sendo que todos eles são necessários para o seu desenvolvimento escolar e curricular. Esses aspectos serão diferenciados conforme a faixa etária do aluno e nível de ensino – infantil ou fundamental (ciclos 1 e 2). Se, na Educação Infantil, os referenciais de percepção, por exemplo, ainda estão ligados aos aspectos de discriminação básica (formas, cores, espaços, desenhos, etc.), no Ensino Fundamental já devem se encontrar em situações mais sofisticadas dos próprios processos perceptivos (distinção entre letras e números, quantidades, conjuntos, relações, gêneros textuais, etc.).

Dessa maneira, embora não seja o currículo em si, isto é, não se avalia a matemática, a língua portuguesa ou outros componentes específicos, examinam-se competências necessárias para o desenvolvimento desses conhecimentos e que se relacionam diretamente com a aprendizagem dos conteúdos. Por exemplo, sua possibilidade de estabelecer relações, de compreender quantidades, de resolver situações-problema, de realizar operações; ou, de perceber diferenças entre os gêneros literários, entre palavras, produzir textos (mesmo que simples e com ajuda), certamente favorecerá notadamente sua atuação em sala de aula e sua competência curricular.

Desse modo, fica evidenciada a relação entre a classe comum e o AEE, a especificidade da avaliação e a intervenção em um e outro espaço educativo, sem que se perca a referência escolar: o currículo.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Faq on intellectual disability*. 2010. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_104.cfm>. Acesso em: 21 maio 2012.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. Edição Especial. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e Práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.
- CRESPO, A.; CORREIA, C.; CAVACA, F.; CROCA, F.; BREIA, G.; MICAEL, M. *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa/Portugal: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Org.). *Deficiência e Inclusão Escolar*. Maringá: Eduem, 2012.
- GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. In: MEC. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, v. 5, n. 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jan/jul, 2010.
- MILANEZ, S. G. C.; POKER, R. B.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. Contributions de la formation continuée à la pratique pédagogique des professeurs dans l'assistance éducationnelle des élèves handicapés mentaux (hm). In: BIENNALE INTERNATIONALE: Education, Formation Pratiques Professionnelles – Transmettre? Paris, 2012.
- OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual –*

SIMONE GHEDINI COSTA MILANEZ, ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA, ANDRÉA REGINA NUNES MISQUIATTI (ORG.)

Ciclo I do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de la Defectologia*, T. 5. Madrid: Visor, 1997.