

VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática



ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil

16, 17 e 18 de outubro de 2013

Comunicação Científica



ATIVIDADE DOCENTE EM SALAS INCLUSIVAS

Simone Maria Alves de Lima¹

Carmem Lucia Artioli Rolim²

Educação Matemática e Inclusão

RESUMO:

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa empírica que teve por objetivo conhecer a prática educacional dos professores de matemática no desempenho da ação com alunos com necessidades educacionais especiais do 6º ao 9º ano em salas de aula de ensino regular em escolas públicas de Palmas, Tocantins, considerando a política de inclusão. Ou seja, a partir da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. O interesse pelo tema surgiu em um contexto escolar vivenciado pela pesquisadora, onde surgiram também questionamentos sobre como se efetiva a ação pedagógica do ensino de matemática, os conhecimentos que norteiam a atividade docente, os instrumentos, ações e operações que auxiliam a práxis. Objetivando conhecer essa prática, propusemos uma pesquisa de caráter qualitativo que teve como proposta metodológica, a observação participante, como recursos a observação e a entrevista semiestruturada. O objetivo centrava-se no fazer docente para ensinar matemática, considerando a presença de alunos com necessidades especiais na sala de aula comum. Optamos por conhecer essa realidade a partir da observação “in loco” e do relato dos próprios docentes. Como guia de análise recorremos a Leontiev (2012), pensando o conceito de atividade, apreciando o sentido e o significado da ação proposta; com Vigotski (2012) o conceito de mediação e desenvolvimento amplia a discussão. Os resultados revelam que a atividade inclusiva no ensino regular carece de apoio pedagógico e os professores necessitam de formação.

Palavras-chave: Política de Inclusão. Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Atividade Docente Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo conhecer a prática docente do ensino de matemática em salas de aulas inclusivas, para tanto, buscamos apreender dos próprios professores como se dá a ação educativa na aplicação e no desenvolvimento de conteúdos

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Licenciada em Pedagogia, Especialista em Orientação e Supervisão Educacional, Gestão Escolar e AEE. E-mail: simone.uft@mail.uft.edu.br

² Doutora em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do curso de Pedagogia de Palmas e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFT - PPGE. E-mail: carmem.rolim@mail.uft.edu.br

curriculares nos espaços inclusivos, que conhecimentos fundamentam essa prática, as ações, operações, os instrumentos utilizados e os apoios recebidos frente a esse desafio. Nosso propósito foi direcionado ao reconhecimento da realidade a partir da percepção do próprio docente. O interesse pelo tema se deu com a inserção dos alunos com deficiências na sala de aula comum e do convívio profissional da pesquisadora com professores e alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola pública na cidade de Palmas, Tocantins. Contexto onde surgem questionamentos sobre como se efetiva a ação pedagógica do ensino de matemática em salas de aulas que envolvam alunos com e sem deficiências, que conhecimentos norteiam a atividade docente para desempenhar a ação em contextos inclusivos, que instrumentos, ações e operações auxiliam a práxis docente no processo de ensino e aprendizagem de matemática na sala de aula. Objetivando obter resposta, propusemos uma pesquisa empírica de caráter qualitativo, tendo como proposta metodológica, a observação participante e como recursos a observação e entrevistas, como técnica a gravação audiovisual. Para análise dos dados recorreremos aos fundamentos método lógicos da concepção histórico cultural considerando o conceito de desenvolvimento de Vigotski (2012), e da teoria da atividade de Leontiev (2012). Acreditamos que os procedimentos possibilitam identificar as bases que fundamentam a atividade docente como ação inclusiva, a partir da relação teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem de matemática, buscando, portanto, identificar significados e sentidos construídos no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental; a percepção da ação e a utilização de instrumentos. A entrevista com os professores de matemática possibilitou conhecer acerca da ação e mediação do processo no interior da sala de aula; dos conhecimentos que fundamentam e possibilitam a prática frente à diversidade; dos recursos e instrumentos utilizados que viabilizam o desenvolvimento de novos conhecimentos e amplia outros já construídos; aferi sobre os conceitos que os docentes utilizam para fundamentar a prática e a atividade inclusiva. Por sugestão dos próprios docentes observou-se práticas de outros profissionais que apoiam nessa atividade. Conclui-se que os professores entrevistados desempenham as ações e utilizam diversos instrumentos, esforçam-se na e para a atividade educativa, porém, agem com certa insegurança, o que sugere necessidade de apoio pedagógico e de formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Política de inclusão e a inserção de alunos com deficiências na escola regular

O Brasil em termos legais dispõe sobre inclusão desde 1961, de acordo com LDBEN, Lei nº 4.024/61, o que o coloca na vanguarda da exposição sobre a temática, no entanto, utilização de termos como “preferencialmente”, adiou a ação política, vindo a intensificar as discussões a partir de ações mundiais, a exemplo, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Essas discussões colaboram para o aumento de matrículas de alunos com deficiências no sistema regular de ensino e exigem das instituições educacionais adequações e novas posturas pedagógicas, colocando-as diante de um novo desafio e conferindo-lhes um caráter de obrigatoriedade e comprometimento frente ao novo paradigma. Demanda das autoridades definições precisas, as quais vêm ser conferidas em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o documento norteia a interface e orienta as ações da educação especial frente à proposta pedagógica do ensino regular. “Configura a educação inclusiva como uma política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e de uma organização de um sistema educacional inclusivo.” (Rev. Inc. 2008, p.18). A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regular coloca-as frente uma postura de redimensionamento, tanto da atividade educativa, quanto de adequações na estrutura física e pedagógica. A política concede aos alunos especiais possibilidades de acesso à escola comum e mantém ativos as escolas especiais, e os serviços clínicos para que esses possam compor laços de parcerias em prol do desenvolvimento do educando.

O Tocantins por ser um estado novo, com uma capital ainda despertando para maturidade, Palmas, a exemplo de outras cidades, apenas em 2006 inicia os primeiros estudos sobre educação especial. Nos anos posteriores, organiza-se em grupos de trabalhos (GT) e começa a realizar fóruns sobre diversidade. Toma por base o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e em setembro de 2009 elabora a Resolução CME/09, a qual estabelece princípios e normatiza as condições para o acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na escola de ensino regular, aborda sobre a garantia de aprendizagem. Com o decorrer dos anos, constata-se a ampliação do número de alunos com as mais variadas deficiências nas escolas regulares, a Secretaria de Educação institui a gerência de educação especial e sob a orientação do Ministério da Educação (MEC) implanta salas de recursos multifuncionais, principia as discussões e as formações para profissionais do atendimento educacional especializado (AEE).

Reconhecemos os esforços realizados para a efetivação dessa política, entendemos também, que essa necessita ganhar força, pois a nosso ver, não basta garantir o acesso e

assegurar que o aluno esteja na escola, é preciso avançar no processo que possibilite e favoreça a esse aluno um desenvolvimento, a partir de um currículo que possibilite e discuta o papel do professor na escola, que estimule a ação- reflexão-ação, subsidiando as análises referentes ao ensino aprendizagem, assim fundamente os docentes de conhecimentos necessários e ajude-os agirem com segurança nas situações de especificidades. Nesse sentido, a escola e os professores encontra-se diante de um novo desafio, que é o de dar conta de desenvolver o ensino/aprendizagem atendendo às diferenças e proporcionando o desenvolvimento dos educandos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe à escola desenvolver as potencialidades dos educandos. Saviani (2003) ressalta que há muitos discursos em torno de um pretenso compromisso político com a inclusão, porém, é insuficiente a capacidade técnica para torná-la realidade. Fato que requer discussões e atenção no que refere à atividade educativa e a mediação da ação que se volte a atender dignamente os educandos frutos de descasos sociais por longos séculos. Antes de relatamos a práxis evidenciada na pesquisa, faremos uma breve exposição acerca dos conceitos e fundamentos teóricos que permeiam esse enfoque, tomando por base o pensamento de Vygotsky, Lúria e Leontiev, evidenciando o termo atividade, zona de desenvolvimento proximal, significados e sentidos.

A teoria sócio-histórico-cultural (TSHC)

A teoria sócio-histórico-cultural parte de três pontos fundamentais para a construção do processo de ensino voltado para o desenvolvimento. Fundamenta-se nas inter-relações entre os homens, considerando o processo de construção histórica e o acúmulo de produção adquirido no decorrer desse processo, esse acúmulo contribui para o acervo cultural de dada sociedade. Diante da atual conjuntura política em que os educandos com diferentes necessidades educacionais adentram as escolas de ensino regular e partilham dos mesmos processos formativos que os alunos sem deficiências, prenunciam-se estabelecer relação, com a historicidade da segregação e lutas ocorridas durante séculos, até a conquista desse espaço, ou direito.

O fato é que na sociedade atual, esses educandos ocupam espaço nas salas de aulas comuns e partilham, ou pelo menos anseiam por um ensino capaz de promover seu desenvolvimento para o convívio digno com a sociedade em suas mais diversas relações (sociais, culturais, econômicas), por um ensino capaz de minimizar a situação de dependência e de ampliar a autonomia. Nesta perspectiva, a teoria sócio-histórico-cultural, pode basear a

atividade educativa, nortear as ações pedagógicas e embasar o processo de ensino e aprendizagem em espaços inclusivos voltados para os alunos especiais, uma vez que ela possibilita ao aluno uma interação social, e a construção de uma aprendizagem a partir de experiências de convívio e de contato com os pares, permitindo inferências de vinculações entre experiências e conhecimentos anteriores, o que possibilita uma aprendizagem a partir da observação, experimentação e comunicação. Cabe, portanto, ao professor o papel de mediador desse processo através de utilização de práticas que favoreçam a socialização, constitua e amplie conhecimentos, buscando assim superar os níveis de conscientização do educando sobre si próprio e sobre o contexto social. Pois como afirma Leontiev (2012, p. 60), “As relações das crianças com os adultos que as cercam influencia em seus êxitos ou malogros, como também suas alegrias e tristezas estão envolvidas nessas relações e têm a força da motivação”.

Atividade docente

Por atividade designam-se “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV 2012, p.68). No contexto escolar, portanto, o professor deve ter claro qual é a atividade principal que norteia o trabalho com alunos especiais, seu objeto, para que suas ações e operações convirjam no sentido de atingir o alvo, com isso desenvolver as potencialidades que cada indivíduo apresenta. Segundo Lúria (2012, p.34) Vigotski diferentemente de muitos pesquisadores que estudaram as crianças deficientes, concentrou sua atenção nas habilidades que estas possuem. Habilidades que podem formar a base para o desenvolvimento de capacidades integrais e pode ter início na atividade mediada pelo docente.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que poderiam desenvolver-se por si mesmo sem a aprendizagem. (VIGOTSKI, 2012, p.115)

Encontra-se aqui uma das principais responsabilidades dos educadores no contexto escolar, primar pelo desenvolvimento dos alunos a partir da aprendizagem que tem início na atividade docente. Para Góes (1991, p. 20) “A boa aprendizagem é aquela que consolida e, sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessiva”, propiciando a ampliação dos conhecimentos e construindo novos. Nesse sentido, o professor tem por incumbência observar

e identificar os conhecimentos que os alunos já possuem antes de iniciar a exposição do conteúdo, tal atitude, permite não apenas diagnosticar, mas estabelecer o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra o que Vigotski conceituou de ZPD (zona proximal de desenvolvimento), trata-se do espaço de trabalho no qual uma pessoa atua para ampliar os conhecimentos já existentes. Nesse contexto, o docente deve ainda atenta-se aos sentidos e significados atribuídos, tanto naqueles pré-estabelecidos pelo próprio docente, como aqueles atribuídos por cada discente envolvido na ação, uma vez que “ao assimilar o significado de uma palavra o homem está dominando a experiência social. No entanto essa depende da individualidade de cada um. É essa mesma individualidade que faz com que uma mesma palavra conserve, ao mesmo tempo, um significado – desenvolvido historicamente – compartilhado por diferentes pessoas e um sentido todo próprio e pessoal para cada um”. (MOYSÉS 2012, p.39), Diante do exposto, e propensa a conhecer a atividade educativa em espaços inclusivos iniciamos a investigação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Objetivando conhecer a atividade educacional dos professores de matemática no desempenho da ação com alunos com necessidades educacionais especiais, desenvolvemos a pesquisa em três escolas de ensino regular que atendem alunos do 6º ao 9º ano em caráter de inclusão, sendo os professores desses alunos os sujeitos da investigação. Optamos por conhecer a realidade a partir de observação e do relato dos próprios docentes, recorreremos a entrevistas semiestruturadas e como recursos, utilizamos a gravação audiovisual. Escolhemos a metodologia “observação participante” devido essa permitir o uso de recursos diversos como entrevistas, exploração de documentos, imagens, entre outros, o que possibilitou a recolha e a análise no decorrer da investigação. Embora se tenha delimitado inicialmente a realização da investigação com professores regentes, ampliou-se à observação de algumas atividades realizadas por outros profissionais que auxiliam nesse processo.

Assim a recolha dos dados se deu em momentos e em espaços distintos, no entanto, completam-se e substanciam os resultados. O uso de entrevistas fundamenta-se em Bogdan e Biklen (1994), para esses, as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação e possibilita combinação de perguntas abertas e fechadas. A escolha metodológica possibilitou um direcionamento para o tema e proporcionou o alcance dos objetivos propostos. Dessa forma, a pesquisa favoreceu a identificação, a explicitação e a análise dos questionamentos, bem como, suscitou novas buscas inerentes à atividade inclusiva. Triviños (1990), orienta encaminhamentos entre as informações levantadas e a análise, podendo dar origem a novas

questões, o que possibilita uma nova busca de dados. Para análise e interpretação da atividade educativa considerando as ações e operações usadas na prática docente, recorreremos à teoria da atividade de Leontiev (2012), que orienta significados e sentidos sobre a ação pedagógica, produzida pelos docentes no contexto escolar, com Vigotski (2012) buscamos evidenciar as relações entre ensino e desenvolvimento intelectual, considerando o ensino voltado à potencialidade dos educandos e a ação mediadora que integra a aprendizagem e o desenvolvimento, para o ensino de matemática reorremos a Rolim (2010) e Otte (2003), com Góes (1991) reafirmos aspecto do trabalho inclusivo e a escolarização.

CARACTERIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Os professores entrevistados

Foram entrevistados seis professores de matemática, esses relataram suas experiências descrevendo a dinâmica do trabalho na sala de aula. Para preservar a identidade dos entrevistados criamos siglas usando letras (iniciais dos nomes) e números (ordem de entrevista) de forma que permitam identificar e diferenciar os sujeitos no momento de suas falas no decorrer do trabalho.

Assim, sobre a ação pedagógica dos professores entrevistados, embora os seis declarem não possuir formação sobre a temática e não se sentirem seguros para o desempenho da mesma, quatro mostraram comprometimento e preocupação em envolver o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) em e com atividade de matemática, três afirmam ministrar conteúdos em níveis elementares. Uma, no entanto, envolve o educando com os demais e consegue ministrar o mesmo conteúdo, porém, enfatiza que ao dá atenção especial ao aluno com deficiência, geralmente perde o controle da sala, ocorrendo casos de indisciplina, essa professora (MG6), relata sobre uma experiência que está tendo com um aluno de 8º ano e como tem conseguido êxito com o apoio do professor de AEE³ e do estagiário (SE1) com uso de instrumentos. Vigotski (1991) aponta que o instrumento constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida. Dessa forma, o instrumento é um auxiliar externo que possibilita no desenvolvimento. Otte (2003) ao explicar o conceito de complementaridade a partir do fenômeno universal ou geral em suas manifestações particulares, afirma que é possível conceber a polaridade entre aritmética e geometria como uma primeira visualização da ideia de complementaridade na Matemática.

³ Atendimento Educacional Especializado.

Quando se deseja progredir da dualidade ou polaridade como ainda ocorre em Kant, para uma genuína complementaridade, pela qual cada um dos elementos polares tanto se diferencia do outro como o abrange, então, é preciso, colocando a atividade como a essência da relação sujeito-objeto, procurar descrever a dinâmica dessa atividade como uma entidade independente, que se diferencia tanto da consciência quanto da realidade objetiva. Esta dinâmica fundamenta-se exatamente na complementaridade entre os meios e os objetos do conhecimento. Agora se trata efetivamente de uma verdadeira complementaridade e não de uma mera dualidade, porque nenhum dos dois elementos, meio e objeto, pode ser determinado sem o outro, apesar deles desempenharem, num determinado momento de certo ato epistemológico individual, um papel completamente assimétrico. (OTTE, 2003, p.224)

Para conhecer essa atividade e identificar o uso dos instrumentos que auxiliam a relação sujeito-objeto, acompanhei o trabalho do estagiário com o discente, durante quatro horas aulas, estavam estudando sobre ângulos. Tratava-se de um jovem de dezoito anos, recém-chegado à escola, esse apresentou um laudo que registrava comprometimentos visuais, auditivo e intelectual, no entanto, insistia em aprender, exigia atenção, mostrava-se crítico, conhecedor e defensor de seus direitos. Iniciaram os trabalhos sobre ângulos, utilizando uma folha de cartolina azul e tirinhas de cartolinas nas cores branco e amarelo, régua, e papeis transparentes. O estagiário solicitou ao aluno que manipulasse as tirinhas, à medida que o aluno dispunha-as, conversavam e elaboravam conceitos, assim, revisaram sobre retas e seu prolongamento; ao cruzar às tarjetas, elaboraram o conceito de retas concorrentes, com o material concreto, chamou a atenção do aluno para as diferentes aberturas, “ângulos” e pediu que cruzasse as tiras em forma de cruz, introduzindo o conceito de ângulo reto (90°), cálculo de (360°), ângulo raso (180°), agudo e obtuso. Para o aluno compreender as adições dos ângulos recortavam papeis coloridos e colavam sobre as figuras traçadas na cartolina. Trabalharam ângulos suplementares usando mais ou menos o mesmo princípio. Concluído o assunto o aluno propôs refazer a prova e ao refazê-la, obteve nota acima da média, o que denota o aprendizado e reafirma que o uso correto de instrumento e da mediação possibilita a ampliação de conhecimentos e a elaboração de novos. Nesse sentido, Rolim (2010) Corrobora dizendo:

Pensar o contexto histórico-cultural no processo de aprendizagem da Matemática é considerar que o “fazer” envolve mais que regras e técnicas, é reconhecer que, enquanto ciência, a Matemática é, ela própria, uma construção da humanidade. Diferente de ver o ensino como algo neutro, o olhar minucioso e questionador permite acompanhar não apenas as linhas com que a Matemática em sala de aula é delineada, mas refletir as entrelinhas em que o processo de ensino é construído. (ROLIM, 2010, p. 43-44)

No sentido de refletir, a professora (GT2) relata que leva uma atividade para o aluno pintar, ou cobrir, enquanto ela ministra o conteúdo aos demais. O professor (AA4) descreve três experiências, uma com uma aluna com surdez, caso em que acredita no potencial de aprendizagem e esforça-se para estabelecer comunicação e ensinar, outro se tratava de um aluno com Síndrome de Down, ao entender a dificuldade de aprender do aluno lega o ensino à professora de AEE, o último tratava-se de um aluno recém-chegado à escola e que ele não sabia que esse era especial, diante da dificuldade do aluno em aprender, pôs-se a estimulá-lo, lembra que naquele período estavam estudando fração, que insistia com o aluno, diz: *“O interessante é que ele começou a responder, mas aí passei para coordenadora a lista dos alunos para reforço e ao ler o nome desse aluno ela me avisou que ele era especial, daí parei de estimular e percebi que ele regrediu de novo”*. Questionei o porquê se estava dando certo, explicou-me que se recordou de que ficava muito tempo dedicado a esse aluno e que os demais estavam sendo prejudicados, pois não avançava com o conteúdo no ritmo da turma; concluí declarando que o ideal seria manter uma professora auxiliar para ajudar nas atividades. Nesse sentido, Leontiev (2012, p.83) pondera que *“o desenvolvimento psíquico de uma criança consiste também, precisamente, na alteração do lugar dos processos psíquicos particulares em sua atividade, e os traços que estes processos particulares adquirem em diferentes estágios do desenvolvimento”*.

No terceiro caso, analisamos dois pontos: a atividade do professor na definição de ações e operações, que para Leontiev (2012, p.75) as *“operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma em alguns casos de hábito automático”*. Ao imaginarmos hipoteticamente que o professor continuasse a estimular o aluno e a direcionar ações voltadas a seu desenvolvimento é possível pontuar considerando a teoria de Leontiev (2012, p. 78) que *“o desenvolvimento das funções psicológicas da criança está assim também ligado naturalmente com o curso geral do desenvolvimento de sua atividade”*. Fato que nos leva a crer na potencialidade de aprendizagem quando a atividade é planejada e executada de forma a atingir o alvo, essa independe de tratar-se ou não de pessoas com necessidades educacionais especiais. No contexto escolar, concordamos com Vigotski (1991) ao dizer que o professor tem papel fundamental na formação do indivíduo e deve servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre os conhecimentos que norteiam a atividade docente e a forma de aprender dos educandos, os professores entrevistados relataram que não se sentem preparados para o desempenho dessa função, que, o que fazem, fazem baseado em achismos, porém, mesmo sem certezas planejam e efetivam a ação, utilizam instrumentos que lhes são acessíveis e disponíveis, alguns os julgam apropriados, outros expressam dúvidas. No decorrer da investigação não fica claro o objetivo (o motivo) da atividade nem da operação, fato que explicita a necessidade de ampliação de conhecimentos teóricos sobre a concepção adotada.

Assim, frente a atual conjuntura educacional em que os alunos com necessidades educacionais especiais dividem espaços e conhecimentos com os “ditos normais”, embora o contexto investigado aponte para um envolvimento de grande parte dos docentes com o processo de ensino desses educandos, evidencia-se necessidade de políticas de formação direcionada ao tema, auxílio profissional e apoio pedagógico.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei N° 9.394**. De Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2000.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **In: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. 2ª ed., São Paulo: Papirus, 1991, p.17-24

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. **In: VIGOTSKI, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

LÚRIA, A. R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. **In: VIGOTSKI, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

OTTE, M. **Complementarity, sets and Numbers**. ESM, v.53, 2003.

ROLIM, C.L.A. Fórmulas de Silêncio: metodologias no processo de ensino da Matemática. In: SANTOS, J. S.; ZAMBONI, E. **Potencialidades Investigativas da Educação**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

REVISTA INCLUSÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão. In: **Colóquio**. Brasília, v.4, n.1, p.18-32, jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12º edição. São Paulo: Editora. Ícone, 2012.

UNESCO, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiências (ACORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: ACORDE, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.