



REBENA
Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368
Volume 15, 2026, p. 640 - 653
<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

O conceito de localização espacial no contexto de Sala de Recursos Multifuncionais
The concept of spatial location in the context of multifunctional resource rooms

Simone Matsumoto¹ Edilson de Araujo dos Santos²

Submetido: 05/03/2026 Aprovado: 01/05/2026 Publicação: 16/05/2026

RESUMO

Neste artigo discutimos a organização do sistema educacional inclusivo, com ênfase no funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no estado do Paraná. O objetivo foi analisar as contribuições do conceito de localização espacial para o desenvolvimento cognitivo de estudantes público-alvo da Educação Especial. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica e documental de natureza exploratória, articulando a legislação vigente aos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, em que compreendemos que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento pelo ensino adequadamente organizado, em que a mediação pedagógica pode possibilitar a compensação das limitações biológicas e potencializa as funções psíquicas superiores. O estudo estrutura-se na interrelação entre as políticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e propostas pedagógicas. Como síntese dos resultados, aponta-se o uso intencional de jogos como recursos didáticos como mediadores para a apropriação do conceito de localização. Conclui-se que tais estratégias fortalecem a prática docente e promovem a autonomia do aluno na compreensão do espaço vivido e no acesso ao currículo.

Palavras-chave: Educação Especial; Salas de Recursos Multifuncionais; Localização Espacial; Teoria Histórico-Cultural; Jogos.

ABSTRACT

This article discusses the organization of the inclusive educational system, with emphasis on the functioning of Multifunctional Resource Rooms (MRRs) in the state of Paraná. The objective was to analyze the contributions of the concept of spatial location to the cognitive development of students who are the target audience of Special Education. The methodology consists of bibliographic and documentary research of an exploratory nature, articulating current legislation with the foundations of Historical-Cultural Theory. From this perspective, learning is understood as a driving force for development through properly organized teaching, in which pedagogical mediation can compensate for biological limitations and enhance higher psychological functions. The study is structured around the interrelation between policies of Specialized Educational Assistance (SEA) and pedagogical proposals. As a synthesis of the results, the intentional use of games as didactic resources is highlighted as a mediating tool for the appropriation of the concept of spatial location. It is concluded that such strategies strengthen teaching practices and promote students' autonomy in understanding lived space and accessing the curriculum.

Keywords: Special Education; Multifunctional Resource Rooms; Spatial Location; Historical-Cultural Theory; Games.

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSed/UNESPAR, campus Campo Mourão. simonematsumotoo@gmail.com

² Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). edilsonasantos@ufgd.edu.br

1. Introdução

Ao observarmos o sistema educacional brasileiro por meio de documentos oficiais como legislações e diretrizes, podemos evidenciar transformações orientadas à implementação de políticas inclusivas na Educação Especial. Tais mudanças refletem um processo de desenvolvimento e adequação às demandas educacionais brasileiras, visando a construção de um sistema inclusivo e de qualidade. Nesse contexto, destaca-se o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e institui as Salas de Recursos Multifuncionais como espaços de complementação e suplementação curricular, sem substituir o ensino regular, mas assegurando suporte necessário a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011, p. 7).

No estado do Paraná, a Instrução Normativa nº 003/2024 – DEDUC/SEED, estabelece a organização e o funcionamento do AEE mediante as Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo um dos objetivos é “promover o acesso do estudante ao currículo escolar e o pleno desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem” (Paraná, 2024, p. 2). O documento ainda explicita a necessidade de estratégias metodológicas que estimulem funções cognitivas e apoiem o acesso ao currículo, de acordo com o ano de matrícula do estudante (Paraná, 2024, p. 7).

Diante desse quadro normativo, partindo do princípio da importância do ensino de Geografia e seus conceitos, conforme Ribeiro e Machado (2016, p. 165), quando mencionam “a essência da Inclusão Educacional está diretamente relacionada à Geografia como campo do conhecimento formador de cidadãos conscientes de sua representação no espaço”, nos leva a seguinte problemática: Quais são as contribuições do conceito de localização espacial na formação do aluno no contexto de Sala de Recursos Multifuncionais? Essa é nossa problemática que, a partir de agora, nos propomos responder tendo como objetivo neste artigo compreender como o conceito de localização espacial pode ser inserido nas salas de recursos multifuncionais.

Entende-se que a localização espacial permeia o cotidiano dos sujeitos, permitindo-lhes reconhecer e situar-se em espaços vividos, como a escola, o bairro e a cidade. Segundo Costa *et al.* (2017, p. 3), o conhecimento espacial refere-se à “forma como a criança percebe a si, as pessoas e os objetos no espaço”, envolvendo noções direcionais e contribuindo para a organização do mundo circundante.

Para abordar essa problemática, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza exploratória, articulando análise de normativas educacionais e referenciais teóricos. O artigo estrutura-se em três tópicos: na primeira discutimos a constituição, organização e funcionamento das SRM no Paraná, Brasil; a segunda aborda os processos de ensino,

aprendizagem e desenvolvimento a partir da Teoria Histórico-Cultural; e a terceira examina o conceito de localização espacial e propõe o uso de jogos como recurso didático na organização do ensino em contextos de educação especial.

Dessa forma, busca-se fomentar reflexões e oferecer subsídios teórico-metodológicos para profissionais atuantes no AEE, particularmente no que tange ao ensino de noções espaciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. As Salas de Recursos Multifuncionais no estado do Paraná-Brasil

O Atendimento Educacional Especializado não é uma proposta nova na educação brasileira, esse fato fica evidenciado a partir de leis que marcaram o início da educação especial em nosso país, como a Lei Nº 4.024 de 1961, sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiências, chamados de “excepcionais”. Já as salas de recursos surgiram como apoio ao atendimento educacional na década 1980, conforme menciona Anjos (2011, p. 2) “as salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 70, tendo como objetivo atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular”.

Convém contextualizar que durante as décadas de 1960 e 1970, a educação especial no Brasil foi fortemente influenciada por políticas de segregação, com a criação de instituições e escolas específicas para o atendimento de crianças e jovens com deficiência. As legislações vigentes tratavam a educação especial de maneira equivocada, e o modelo de atendimento educacional oferecido naquela época distanciava-se das concepções que passaram a vigorar no período pós-redemocratização do país.

A educação no Brasil teve várias mudanças necessárias e significativas para a educação especial, evidenciamos alguns documentos que contribuíram para essas transformações, como a Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001). A visão do ensino segregacionista e integracionista que perdurava nas escolas foi aos poucos substituída, o mundo caminhava para uma nova proposta de ensino inclusivo, por meio de qual os “excluídos” seriam respeitados e incluídos.

Ir ao encontro desse novo sistema exigiu mudanças concretas. O AEE, tal como é entendido hoje, surgiu oficialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), regulamentada pelo Decreto nº 6.571/2008 que posteriormente foi revogada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, instituindo as

Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica. Em 2010, o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi distribuído com o objetivo de implantar essas salas em todo o país para apoiar o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.

No Paraná, a Deliberação Nº 02/2016 estabelece as diretrizes gerais para a Educação Especial, garantindo inclusão, acessibilidade e suporte pedagógico. A organização prática das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) é detalhada em instruções normativas específicas, como as de nº 07/2016, 09/2018, 15/2018 e 003/2024, que regulamentam o funcionamento do AEE na rede estadual e municipal.

As normativas do estado do Paraná (2016; 2018; 2024) definem como público-alvo das SRM estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. A estrutura física deve oferecer condições adequadas de salubridade, iluminação, ventilação, mobiliário, recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade.

A organização das SRM no Ensino Fundamental e Médio é feita por área de conhecimento, sendo categorizadas em: 1) SRM para deficiência intelectual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos; 2) SRM para surdez e deficiência auditiva; 3) SRM para deficiência visual; e 4) SRM para altas habilidades/superdotação.

A matrícula exige comprovação da condição por meio de diagnóstico de profissionais da saúde ou, no caso de altas habilidades, avaliação psicológica ou protocolos pedagógicos. O atendimento é planejado pelo professor da SRM em conjunto com a equipe pedagógica, com frequência mínima de duas vezes por semana, sem limite máximo.

O trabalho pedagógico é realizado por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que organiza recursos e ações de forma personalizada, identificando dificuldades e potencialidades dos estudantes. As atividades incluem o uso de tecnologia assistiva, sistemas de comunicação como LIBRAS e Braille, desenvolvimento de funções cognitivas e enriquecimento curricular, visando apoiar o processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a organização e funcionamento da SRM busca a qualidade no ensino educacional especializado, proporcionando suporte necessário para a inclusão e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem e a promoção do currículo.

A fim de identificar os fatores que corroboram para o processo educativo dos estudantes da SRM, é necessário conhecer as atribuições que competem aos diferentes responsáveis pela SRM, especificamente ao professor especialista de SRM, esse profissional possui um papel

fundamental de garantir, junto à comunidade escolar, o acesso dos estudantes a aprendizagem, e ao ambiente escolar de maneira equitativa e inclusiva.

Diante disso, é necessário assegurar a organização física e social da SRM; organizar o trabalho pedagógico, elaborando o cronograma de atendimento individualizado; Elaborar o plano de ensino do AEE (Atendimento Educacional Especializado); desenvolver atividades respeitando as necessidades educacionais do aluno; realizar o registro de atendimento e frequência; promover o acesso ao currículo; realizar de forma detalhada a avaliação dos resultados alcançados pelo aluno frente às ações desenvolvidas; participar ativamente das instâncias colegiadas na instituição de ensino e da formação continuada; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade na SRM; estabelecer articulação com os responsáveis do aluno, identificando a importância da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento (Paraná, 2024).

Entre as responsabilidades do professor de SRM, destacamos o que documento traz a respeito do currículo escolar frente a profissionalidade docente e a relação de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do estudante, expresso como um dos objetivos da SRM, quando menciona “promover o acesso do estudante ao currículo escolar e o pleno desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem, eliminando barreiras à sua escolarização” (Paraná, 2024, p. 2), Em relação ao currículo escolar compete ao professor de SEM “Estabelecer a articulação com os professores dos componentes curriculares ou áreas do conhecimento, com a equipe pedagógica e demais profissionais da instituição de ensino, visando ao trabalho pedagógico colaborativo para promover o acesso ao currículo” (Paraná, 2024, p.10).

O trabalho colaborativo entre o professor de sala de recursos multifuncionais e o professor do componente curricular, é um passo chave na busca de garantir o processo educativo inclusivo ao estudante, pois é por meio dessa ação em conjunto que o aluno terá o pleno acesso ao currículo escolar. O trabalho coletivo é realizado pela comunicação constante desses professores, buscando a troca de conhecimento e a disposição de organizar práticas para potencializar o aluno.

A instrução normativa nº 003/2024 estabelece que a organização e funcionamento do AEE, por meio das SRM, deve promover o acesso ao currículo aos alunos da SRM, assim é necessário ressaltar o papel do currículo escolar no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Para Saviani (2016) o currículo consiste no “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2016, p. 57), referindo-se às atividades essenciais. Porém, evidencia o distanciamento entre o currículo e escola, visto o foco em atividades extracurriculares e não realizando a contribuição para o enriquecimento das atividades essenciais, substituindo ou prejudicando a promoção do currículo escolar. (Saviani, 2016).

O currículo escolar deve transcender sua rotulação conteudista e proporcionar o saber sistematizado e democratizado, seus conteúdos devem ser contextualizados e problematizados em sala de aula, para romper as possíveis fragmentações dos saberes existentes, indo ao encontro do conhecimento totalizado, não isolado e acumulativo, por meio da inter-relação e articulação entre as áreas de conhecimentos presentes nesse documento para então proporcionar ao aluno ir além da memorização e se tornar cidadão crítico.

Em relação ao currículo e às SRM, encontramos implicações em sua promoção. Há uma prioridade nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente nas salas que atendem estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que, nesta etapa da educação básica, há grande cobrança sobre o trabalho dos professores pedagogos em relação ao domínio da linguagem escrita e da matemática pelos seus alunos, resultando na secundarização de outras áreas do conhecimento, como a Geografia.

Acreditamos que é necessário discutir sobre essa realidade e entendemos que um dos caminhos para enfrentar os desafios e dificuldades vivenciados pelos professores é o pleno conhecimento do currículo aliado à autonomia docente. Esses elementos permitem que o professor molde o currículo e configure sua prática pedagógica (Sacristán, 2000). Dessa forma, o docente poderá identificar metodologias que favoreçam a promoção mais eficaz e completa do currículo nas SEM.

Considerando o que foi discutido a partir das instruções normativas, compreendemos que para a adequada organização do trabalho docente na SRM é necessária uma perspectiva teórica que assegure essa vinculação dos conceitos materializados no currículo em um sistema, isto é, não apenas o enaltecimento de uma área do conhecimento, mas como em áreas como a geografia à articulação com a língua materna, a artes, a matemática, etc.

Por isso, elencamos a Teoria Histórico-Cultural com a finalidade de discutir a relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Visto que o conhecimento não é apenas a transmissão de informações, mas uma interação entre o professor e o aluno por meio da cultura, linguagem e ferramentas simbólicas, ou seja, mediante os conceitos ensinados no processo educativo.

3. O processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Com base em seus estudos e a partir da análise crítica das três concepções que atribuem aos fatores biológicos e ambientais um papel determinante na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2010) oferece uma nova perspectiva sobre a temática. O autor propõe relações que se distinguem radicalmente das teorias então vigentes, formulando sua própria concepção, por ele denominada concepção dialética.

De acordo com Vigotski, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Em outras palavras, o aprendizado desencadeia processos de desenvolvimento que não aconteceriam sem a interação social. Considerando que o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pelas interações sociais e culturais das quais participam, enfatizando a importância da linguagem, da mediação social e do ambiente cultural no processo de aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 2010).

A partir dessas afirmações consideramos essencial a compreensão por parte do professor que não são apenas os fatores biológicos que determinam o desenvolvimento, mas as aprendizagens das crianças que o impulsionam. Portanto, ter um planejamento intencional e organizado e atuante na zona do próximo desenvolvimento potencializará o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao abordar a relação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski (2010) propõe dois conceitos importantes: o nível de desenvolvimento efetivo, também chamado de nível de desenvolvimento real, e a zona de desenvolvimento proximal, referindo ao intervalo entre o que uma criança consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela pode fazer com a ajuda de outra pessoa, como um adulto ou colega mais experiente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o ambiente em que a aprendizagem acontece de maneira mais eficaz, pois é quando o aluno é incentivado a realizar atividades que, por si só, ainda não consegue completar, mas que pode executar com a ajuda adequada. Esse suporte, conhecido como mediação pedagógica, pode ser fornecido por meio de orientações, sugestões ou projeções que ajudam a criança a progredir em seu desenvolvimento. Conforme a criança adquire novas habilidades ou conhecimentos, ela amplia seu nível de desenvolvimento. Assim, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal enfatiza o papel crucial das interações sociais no processo de aprendizagem, em que o ensino focado em habilidades em fase de desenvolvimento promove o avanço das funções psíquicas superiores.

Ao pensar sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos nas SRM é necessário conhecer também as contribuições realizadas por Vigotski em relação à educação especial. Segundo Barroco (2009), Vigotski defendeu que a educação social do novo homem soviético deveria ser estendida também às escolas especiais, tanto em conteúdo quanto em forma. Ele enfatizava a importância do trabalho socialmente útil, que possibilitasse a integração à coletividade e o acesso à ciência, filosofia e artes. Essa abordagem foi vista como fundamental no processo de formação e humanização das pessoas com deficiência.

Vigotski (1997) parte do princípio de que o comprometimento biológico está presente, mas considera que as interações sociais condicionais às pessoas com deficiências podem causar mais prejuízos ao desenvolvimento do que os fatores orgânicos, e argumenta que o

desenvolvimento da criança é duplamente influenciado pelo contexto social: um dos aspectos está relacionado à forma como o indivíduo percebe sua deficiência, como o sentimento de desvalorização ou inferioridade; e o outro está vinculado à tendência social de compensação, na qual o indivíduo busca superar as limitações impostas (Sierra; Facci, 2011).

Para Vigotski, a educação de crianças com necessidades educativas especiais deve considerar que, além das limitações decorrentes da deficiência, há também possibilidades compensatórias que permitem superar essas dificuldades. Essas possibilidades devem ser o foco principal para orientar o processo educativo. Como mencionada Sierra e Facci (2011, p. 134) “a teoria de compensação da deficiência deve ser a força motriz do processo educacional. Isso implica não atenuar as dificuldades que surgem da deficiência, e sim tencionar todas as forças para a sua compensação”.

Em relação à atuação docente nas salas de recursos multifuncionais, consideramos que seja fundamental a compreensão por parte do professor sobre as contribuições vigotskianas para sua atuação tanto na educação comum quanto na educação especial. Tal compreensão possibilita ao docente adotar práticas pedagógicas alinhadas a essas concepções, promovendo o aprendizado ativo, a exploração, a interação com o ambiente, além de criar um contexto educativo que valorize as potencialidades dos alunos e incentive o uso de estratégias compensatórias para superar suas limitações.

O objetivo do professor deve ser proporcionar condições que permitam ao aluno das salas de recursos multifuncionais desenvolver suas habilidades, ajudando-o a superar seus obstáculos. Isso deve ser feito por meio da utilização de recursos sociais, culturais e educacionais que compensem as dificuldades causadas por sua deficiência e, ao mesmo tempo, possibilitem a expansão do potencial da criança através dessas interações e da atuação do professor como mediador do conhecimento.

4. O conceito de localização espacial: em foco os anos iniciais do ensino fundamental

Neste tópico discutiremos sobre o conceito de localização espacial em foco os anos iniciais do ensino fundamental e um possível caminho para o ensino desse conceito geográfico em salas de recursos multifuncionais.

Consta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que a localização espacial é descrita como um dos princípios do raciocínio geográfico, sendo: “Localização: Posição particular de um objeto na superfície terrestre”. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais)” (Brasil, 2017, p. 360).

Este conteúdo está direcionado principalmente, ao 2º ano (anos iniciais do ensino fundamental), na unidade temática intitulada: Formação de representação e pensamento espacial, com objetos de conhecimento, a localização, orientação e representação espacial e as seguintes habilidades:

(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência; (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua); (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola .

Mesmo identificando, enquanto conteúdo, a localização espacial aparece com maior ênfase no segundo ano do Ensino Fundamental, porém os conceitos que permeiam esse conteúdo perpassam toda a vida escolar dos estudantes, sendo encontrado em outros componentes curriculares.

Na Geografia o conceito de localização espacial não se limita a ser apenas a localização de pessoas e objetos no espaço geográfico. Entendemos que esse conteúdo seja um princípio para proporcionar o desenvolvimento do raciocínio geográfico no estudante. Como é mencionado na BNCC (Brasil, 2017, p.363-364):

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial.

Esse conceito está relacionado à capacidade de orientação e percepção do espaço ao seu redor, como argumenta Castrogiovanni (2009, p. 16). “A criança passa a localizar os objetos a partir das relações que estabelece entre eles, pela própria coordenação de diferentes pontos de vista ou de sistemas de coordenadas”. Essa habilidade fundamenta-se na coordenação de diferentes perspectivas ou sistemas de referência, permitindo à criança compreender que os objetos mantêm relações constantes entre si, independentemente de sua própria movimentação ou alteração de posição no espaço. Tal processo envolve a capacidade de visualização mental de diferentes ângulos e posições dos objetos, o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento das noções espaciais, como distância e direção, contribuindo significativamente para a construção de sua orientação.

Desse modo, a noção espacial propicia a construção de uma visão crítica sobre as relações sociais, ambientais e territoriais, proporcionando à criança não apenas a capacidade de se orientar no espaço físico, mas também de refletir sobre as interações que ocorrem nesses espaços,

incluindo as dinâmicas de poder, as desigualdades territoriais e as transformações ambientais. Portanto, o desenvolvimento da percepção espacial torna-se um componente essencial na formação de indivíduos mais conscientes e capazes de compreender e atuar criticamente sobre a organização espacial da sociedade. Como menciona Callai (2005, p. 233):

O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida.

Assim, tendo em vista as contribuições desse conceito no desenvolvimento do estudante, acreditamos que o jogo como recurso didático possa ser caminho para seu ensino em salas de recursos multifuncionais, visto que o jogo proporciona o aprendizado de maneira lúdica, na criação de motivos para apropriação de conhecimentos que viabilizem maior destreza no jogo, tornando o processo de ensino mais interativo. Além disso, o uso de jogos contribui para o desenvolvimento de capacidades psíquicas, como o pensamento lógico, a habilidade de tomar decisões e solucionar problemas, além de favorecer competências sociais, como a colaboração e o trabalho em equipe. Como sintetiza Soares (2010, p.127):

Os jogos oferecem boas oportunidades de interação social, troca de ideias, experiências e informações. Além disso, exercitam a memória, desenvolvem o conceito lógico-matemático e criam, ainda, situações concretas da necessidade da leitura e escrita. Pelo caráter lúdico e desafiante, quase sempre despertam também maior interesse das crianças para a realização das atividades.

Nesse sentido, ressaltamos a intencionalidade do professor na escolha do jogo de maneira planejada, com objetivos definidos em sintonia com o conteúdo a ser ensinado e as habilidades que se pretende desenvolver nos estudantes. Sua escolha deve considerar, de como o jogo pode contribuir para a compreensão dos conceitos estudados. Como menciona Santos; Arrais; Morais (2021, p.3):

Ao utilizar o jogo como instrumento para a organização da atividade pedagógica, o docente deve ter intencionalidade, no sentido de proporcionar a apropriação dos conceitos científicos a partir das ações de ensino, a fim de mobilizar a atividade de aprendizagem dos estudantes para que estes, na realização das ações de aprendizagem (mediada pelos conceitos), se apropriem dos conceitos científicos e se desenvolvam.

Reconhecendo as contribuições do jogo no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, é necessário pensar em como utilizá-los em salas de recursos multifuncionais. E para isso, a identificação das especificidades de cada aluno, proporciona as moldagens docentes

necessárias conforme a realidade e suas demandas.

Entre as várias possibilidades de jogos, selecionamos duas opções que acreditamos proporcionar o ensino do conceito de localização espacial: 1) Batalha Naval que desenvolve habilidades de localização e orientação espacial, pois o jogador precisa interpretar e manipular coordenadas em um espaço bidimensional, além de visualizar a posição e orientação dos navios, que podem estar na horizontal ou na vertical, exercitando sua capacidade de raciocínio espacial, leitura das coordenadas e a memória espacial. 2) Caça ao tesouro que também desenvolve as habilidades de localização, orientação e raciocínio lógico, pois os jogadores precisam usar pistas para localizar o tesouro escondido em um determinado ambiente, seja um tabuleiro, uma sala ou até uma área externa.

Essas duas opções de jogos citados, possibilitam ao professor adaptações necessárias para desenvolvê-las em salas de recursos multifuncionais, por meio do conhecimento pedagógico e seu domínio o docente tem autonomia para reelaborar esses jogos conforme a realidade de seus alunos e também de estabelecer inter-relações do conteúdo de localização espacial com os demais componentes curriculares. Considerando esses elementos, a utilização de jogos nas salas de recursos multifuncionais revela-se uma estratégia eficaz para promover a inclusão, elevando o engajamento dos alunos e potencializando o aprendizado, buscando sempre respeitar as necessidades individuais e os contextos específicos de cada estudante.

5. Considerações Finais

Neste estudo abordamos as salas de recursos multifuncionais, partindo de um breve resgate histórico de seu surgimento, passando por sua organização e funcionamento atual, conforme as normativas do estado do Paraná. Buscamos, ainda, compreender os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, além de evidenciar o conceito de localização espacial e sua contribuição para a formação escolar dos alunos, incluindo o jogo como recurso didático em seu ensino.

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, reconhecemos a importância de o docente dominar o conhecimento de forma abrangente. Acreditamos que, para garantir um ensino de qualidade, é essencial que o professor compreenda a idealização das salas de recursos multifuncionais (SRM), conheça suas normativas, tenha domínio da estrutura teórica e de suas contribuições para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Neste contexto, o pleno entendimento do currículo escolar permite que o docente desempenhe funções com excelência, refletindo diretamente no sucesso do aluno e promovendo de forma integral o currículo. Esse conhecimento abrangente por parte do professor favorece sua

autonomia e a capacidade de adaptar suas metodologias de ensino. Além disso, possibilita que o docente ajuste suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos, identificando suas potencialidades e limitações, a fim de promover um ensino mais eficaz.

A pesquisa permitiu identificarmos as contribuições do conceito de localização espacial na formação do aluno e indicar dois jogos como recurso didático para seu ensino em sala de recursos multifuncionais, a partir do nosso movimento de estudo e reflexão. Compreendemos que jogos como batalha naval e caça ao tesouro, por terem a intencionalidade de desenvolver habilidades como localização, orientação, raciocínio lógico e espacial, são alternativas viáveis para o ensino do conteúdo proposto em SRM. Além disso, por serem jogos clássicos, sua familiaridade e domínio por parte do professor facilitam as adaptações, levando em consideração a realidade e as especificidades dos alunos.

Referências

ANJOS, R. S. O atendimento educacional especializado em salas de recursos. **Revista fórum identidades**. Itabaiana, ano 5, v. 9, jan.\jun. 2011.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: **Encontro de pedagogia Histórico-Crítica.: 30 anos**, 1, 2009, Araraquara. UNESP, 2009.

BERNARDES, M. E. M. Prefácio. In: BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO, S. A (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: http://www.camara.le.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em 13/04/2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**, assinado em Nova York em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 13/04/2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. 5. ed. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Elaboração Claudia Pereira Dutra; Martinha Clarete Dutra dos Santos; Martha Tombesi Guedes. Brasília, DF.: MEC, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF.: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso 14/03/2024.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 14/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

BORTOLOSSI, L. M. **Processo de apropriação da linguagem escrita:** o ensino da leitura em destaque. 178. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes. Campinas**, vol. 25. n. 66. p. 227-247. maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTA, L. P. *et al.* A importância da estruturação espacial no desenvolvimento das habilidades geométricas. **Encontro Paranaense de Educação Matemática.** Cascavel, PR. 2017. Disponível em:

https://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPREM/XIV_EPREM/paper/viewFile/265/16. acesso em: 14/03/2024.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

PARANÁ. **Deliberação Nº 02/2016.** Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em:

https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. acesso em: 09/07/2024.

PARANÁ. **Instrução Normativa N.º 07/2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf. Acesso em 15/07/2024.

PARANÁ. **Instrução Normativa N.º 09/2018.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em 15/07/2024.

PARANÁ. **Instrução Normativa N.º 15/2018 SEED/SUED.** Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_152018_suedseed.pdf. acesso em 15/07/2024

PARANÁ. **Instrução Normativa N.º 003/2024 – DEDUC/SEED.** Estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, na Rede Estadual de Educação do Paraná. Disponível em:

[https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@.gtf-escrba-
seed@41453ed2-c1eb-462a-840b-ee71b0d4ec81&emPg=true](https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@.gtf-escrba-
seed@41453ed2-c1eb-462a-840b-ee71b0d4ec81&emPg=true). Acesso em: 09/07/2024.

RIBEIRO, R. MACHADO, S. M. A geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia?. In: NOGUEIRA, R, E. (Org). **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E. A.; LACANALLO ARRAIS, L. F.; MORAES, S. P. G. A organização do ensino de matemática e o jogo de boliche: (re)pensando possibilidades educativas. **Educação Em Foco**, 26(1).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Sierra, D. B. S.; Facci, M. G. D. F. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação Em Questão**, 2011, 40(26).

SOARES, M. I. B.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. 1. Ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOUZA, S. M. V. **Concepção de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos orientadores para a educação infantil no Brasil**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a Edição - São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor, 1997.