

GT 15 – Educação Especial**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO ESPAÇO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Geandra Cláudia Silva Santos (UECE)

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva da educação inclusiva inaugura, a partir da década de 90, uma nova forma de pensar e propor a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais – NEE, na sociedade, depois de séculos de história de exclusão. Nesses termos, por força de políticas e leis educacionais observa-se que vem se construindo o entendimento de que a Educação Especial deve ser reconfigurada, para atuar como mecanismo complementar à educação geral, superando o modelo segregador e de caráter médico-terapêutico.

Nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001), a educação especial consiste em uma modalidade que atravessa transversalmente todo o fluxo da escolarização da Educação Básica ao Ensino Superior, com o objetivo de apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, por meio de recursos e serviços especializados. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) institui o Atendimento Educacional Especializado – AEE, tornando possível a efetivação dos serviços especializados na abrangência do ensino comum.

Para o funcionamento do AEE é destinado um espaço específico chamado de Salas de Recursos Multifuncionais, que deve fazer parte da estrutura física, organizacional e pedagógica das instituições de ensino, tendo como papel complementar e/ou suplementar a aprendizagem do aluno com NEE, no seu processo de escolarização. O trabalho é organizado a partir do diagnóstico inicial do aluno e ocorre no contraturno das aulas, na sala de aula

comum. Os alunos com NEE são atendidos, na maioria dos casos, individualmente, por meio de uma didática específica, exatamente, porque cada aluno tem suas especificidades no processo de aprendizagem.

O público alvo do AEE são alunos diagnosticados com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Para ter acesso ao AEE, o aluno tem que estar matriculado no ensino comum (BRASIL, 2009).

O professor do AEE, para atuar nesse serviço, segundo o artigo N°. 18, § 2° e 3°, da Resolução do CNE/CEB 2/2001, deverá ter formação específica, adquirida por meio de cursos de graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada, para construir a competência didático-pedagógica adequada ao desenvolvimento das atribuições exigidas. Essa competência precisa ser enriquecida de conhecimentos específicos, que devem ser apropriados pelos professores, sobretudo, na formação continuada. Vejamos:

A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (BRASIL, 2006, p. 17).

Sobre a formação do profissional para atuar no AEE, Prieto; Mantoan; Arantes (2006) defendem que todos os educadores devem dominar os conhecimentos necessários para ensinar aos alunos com NEE, para que não tenhamos professores capacitados para trabalharem somente com um tipo de específico de aluno.

Vigotsky (1997) criticou severamente a separação entre educação geral e educação especial, visto que concebia a educação das pessoas com NEE como um capítulo da pedagogia geral e suas questões examinadas à luz dos princípios gerais da pedagogia. Desse modo, a formação dos educadores, certamente, deve se pautar em conhecimentos, saberes e ações que considerem a complexidade do ser humano, e se convertam em possibilidades pedagógicas que integrem fundamentos gerais e específicos.

Tendo em vista esse entendimento, Vigotsky propõe uma nova relação entre a pedagogia geral e a pedagogia especial, posto que denuncia o risco das limitações que as propostas pedagógicas especializadas podem acarretar na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Nesses termos, procede pensar a didática, a partir das demandas que a atividade

de ensinar nos coloca, para que possamos encontrar respostas, criar novos entendimentos de como promover a educação, nos espaços escolares (PIMENTA, s/d).

As decisões tomadas pelo professor na organização do trabalho pedagógico, direcionadas aos alunos com NEE, seja na sala de AEE ou na sala de aula comum, deve resultar de um processo de avaliação diagnóstica criteriosa sobre as possibilidades e dificuldades dos alunos, articulada a reflexão crítica da prática educativa e as condições em que está sendo concretizada. As ações didáticas voltadas para os alunos com NEE, precisam estar inscritas na proposta pedagógica da escola, garantindo o compromisso da instituição, em nome do sistema de ensino, com a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, faz-se urgente a mudança das relações pedagógicas estabelecidas na organização do processo didático, a fim de que seja uma construção coletiva, com repercussão positiva no processo de escolarização de todos os alunos e não somente de alguns, como tem sido ao longo da história da educação escolar brasileira. Essa mudança exige, dentre muitas outras, as seguintes ações: a colaboração entre os professores e os gestores escolares, sobretudo, com a coordenação pedagógica; revisão da proposta pedagógica da escola e a construção de propostas individualizadas, incluindo adaptações curriculares; a articulação entre o serviço especializado e o ensino comum, por meio de planejamento compartilhado; a inclusão de novos elementos curriculares, materiais, metodológicos e avaliativos à prática de ensino dos professores; rever a formação de professores e gestores das escolas; propor nova relação com a família dos alunos para se ampliar os conhecimentos sobre os alunos e requer a colaboração.

Em virtude da necessidade da reorganização do trabalho pedagógico da escola, para acolher os novos serviços e suas demandas, muitas dúvidas e receios têm sido gerados nos membros da comunidade escolar, notadamente, sobre o funcionamento e a eficiência dessas ações na aprendizagem escolar dos alunos, que ainda são vistos como um grande problema a ser solucionado. Desse cenário, emergem muitos questionamentos: Como está sendo organizado o processo didático da sala de AEE? Quem está participando dessa construção? Que relação está sendo estabelecida entre o AEE e os outros espaços educativos da escola? Como os professores envolvidos com essa tarefa estão avaliando as condições e a realização do seu trabalho?

O presente texto se propõe, diante dos questionamentos supracitados, a conhecer as ações didáticas realizadas pelos professores, no espaço educativo das salas de AEE das

escolas públicas de Ensino Fundamental, enfocando a realidade de alguns municípios cearenses.

Este objetivo trata de uma temática relativamente nova nas discussões educacionais, tanto no campo da pesquisa, quanto da prática social. Assim, entendemos que este estudo configura-se como oportuno e relevante, sobretudo, pela possibilidade de produzir reflexões que estimulem os educadores repensarem a prática de ensino, diante dos novos desafios, que a educação inclusiva acarreta à escola atualmente.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho inscreve-se na produção científica do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual do Ceará – UECE/CNPq, que analisa a formação de professores e a prática de ensino desenvolvida no espaço do AEE nas escolas cearenses, a partir do conhecimento socializado nas monografias do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Inclusiva, da referida universidade.

Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na abordagem qualitativa, tendo como foco de análise, quatro monografias (SILVA, 2011; VASCONCELOS, 2011; MOREIRA, 2011, VASCONCELOS, 2012), que investigaram o trabalho pedagógico realizado no espaço educativo das salas de recursos multifuncionais, em instituições públicas de Ensino Fundamental, dos municípios cearenses de Fortaleza, Caucaia, Cascavel, Redenção e Pacatuba.

Ao todo, participaram das pesquisas 14 professores que atuavam nas salas de AEE, sendo 03 professores de Fortaleza, 08 professores de Caucaia, 01 professor de Cascavel, 01 professor de Redenção e 01 professor de Pacatuba. Cada sala de aula de AEE conta com 01 professor e corresponde a uma unidade escolar. A entrevista foi o instrumento aplicado na coleta de dados na pesquisa de Vasconcelos (2012), e o questionário foi o instrumento utilizado para a coleta de dados das outras pesquisas (SILVA, 2011; VASCONCELOS, 2011; MOREIRA, 2011), todas realizadas ao longo do ano de 2011.

Importa esclarecer que, apesar das especificidades dos objetivos das pesquisas em questão, foi possível encontrar significativos pontos de contatos entre as categorias indicadas nas quatro monografias, permitindo assim, construir uma análise integradora das distintas realidades acerca do mesmo objeto de estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a serem apresentados e discutidos estão organizados em duas seções: a primeira trata da caracterização dos sujeitos que participaram das pesquisas relatadas nas monografias examinadas, e, a segunda, analisa as ações didáticas desenvolvidas nas salas de AEE.

3.1. SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE AEE

Ao examinar as monografias conseguimos construir um perfil dos professores participantes. Os sujeitos participantes das pesquisas eram todas do sexo feminino, com faixa etária predominante entre 35 e 45 anos. Quanto ao tempo de magistério, apenas uma professora declarou ter menos de 05 anos de experiência, enquanto, as outras acumulavam entre 05 e 20 anos de profissão docente.

A maioria dos professores trabalhava no AEE, há mais de cinco anos, pois antes da institucionalização desse serviço, atuavam nas antigas salas de apoio pedagógico, que cumpriam a função de auxiliar os alunos com dificuldades na aprendizagem escolar. Os professores dos municípios de Cascavel, Redenção e Pacatuba declararam que atuavam com contrato de trabalho temporário, enquanto os professores dos municípios de Fortaleza e Caucaia eram profissionais efetivos do governo municipal.

Todas elas têm formação inicial em Pedagogia e cursos de especialização nas áreas de educação especial, educação inclusiva e AEE, ou seja, enquadram-se no que prevê a Resolução N° 2/2001 CNE/CEB sobre a formação dos profissionais lotados nas salas de atendimento especializado. Além disso, informaram que participam de cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino, financiado pelo Ministério da Educação – MEC, mas são oportunidades raras e descontínuas.

3.2. AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS NA SALA DE AEE

Quando os professores foram provocados a opinarem a respeito do processo de implementação da política de educação inclusiva nas escolas, indicaram, de forma veemente, mais as dificuldades enfrentadas na prática educativa, do que as realizações exitosas. Identificamos quatro aspectos mais mencionados pelas professoras: a necessidade de mais conhecimento, portanto, de formação; a precariedade dos cursos de formação que nem sempre

preparam para a realidade da prática de ensino, apesar de que na atualidade existem mais oportunidades; a carência da participação efetiva da família dos alunos com a parceira da escola; os problemas gerados em virtude das precárias condições de trabalho; a insuficiência de apoio técnico-pedagógico; a dificuldade dos professores das salas comuns acreditarem no potencial do aluno com NEE.

Sem dúvidas, a responsabilidade e a magnitude dessa tarefa é desafiante, porque exigem rupturas com concepções e práticas históricas, conhecimentos e saberes de diferentes naturezas, bem como um trabalho compartilhado entre os segmentos da comunidade escolar, com forte apoio da família e dos professores do ensino comum. De acordo com Pietro; Mantoan; Arantes (2006, p. 07):

Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Mesmo com tais dificuldades indicadas, podemos verificar nas pesquisas que as professoras declararam gostar do que fazem e acreditam na educação inclusiva. Como mencionaram os autores na citação acima, os professores dizem que a concretização da inclusão ainda demanda um bom tempo pela frente e requer muitas mudanças na escola. Mendes (2002, p.198) ao reconhecer os desafios presentes na concretização de uma educação identificada com a perspectiva inclusiva, afirma que:

Em tese, a nossa escola tem incorporado a noção de igualdade e de inclusão social, mas no cotidiano ela sistematicamente desconsidera a existência da diversidade. [...] Não é fácil construir uma escola inclusiva numa sociedade altamente excludente, ao mesmo tempo em que nos defrontamos com o desafio cada vez mais presente de construir uma escola que acolha e trave realmente um compromisso com a qualidade do ensino para todos os alunos.

Os subsídios orientadores das ações didáticas dos professores na sala de AEE, que compreendem, dentre muitas outras, a docência junto aos alunos com NEE; o suporte técnico aos professores das salas comuns; a preparação de materiais didáticos; orientação das famílias; a sensibilização da comunidade escolar (BRASIL, 2001), são oriundos das aprendizagens obtidas nos cursos de especialização e nos cursos de capacitação, como também das diretrizes legais. Os professores da sala de AEE responderam que já participaram de cursos de formação, como vimos anteriormente, entretanto, detectamos pelas respostas que

a iniciativa destes cursos partiu, notadamente, dos próprios professores. Para reforçar a necessidade da formação dos professores Glat; Nogueira (2002, p. 27) enfatizam que:

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva de como um todo. A diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar.

Na identificação das ações didáticas propriamente ditas, veiculada nas respostas elaboradas pelas professoras e apresentadas nas pesquisas, podemos perceber que elas realizam o prever a Resolução N° 2/2001 CNE/CEB e a Resolução N° 04/2009 CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais do AEE. As ações didáticas com maior destaque, tendo em vista a frequência com que foram mencionadas, são: orientações aos professores das salas comuns sobre a utilização de materiais didáticos; uso de tecnologias assistivas; atenção individualizada ao aluno; avaliação individualizada do desempenho do aluno; apoio ao aluno no espaço da sala de aula comum; criação, contagem e recontagem de histórias infantis; aplicação de jogos educativos; desenho e pintura; recorte e colagem; leitura e interpretação de textos.

Com isso, verificamos também que os professores declararam que, por meio de seu trabalho pedagógico, conseguem: aumentar a confiança e a participação dos alunos nas atividades em sala de aula, favorecer o acesso do aluno ao currículo, utilizar diferentes estratégias pedagógicas, integrar o aluno ao grupo, colaborando assim, para que a inclusão se torne uma realidade na escola. No entanto, vale salientar que essas iniciativas, segundo as professoras, são realizadas, na maioria das vezes, sem o apoio dos outros profissionais da escola e/ou do órgão da administração educacional.

Esses depoimentos coadunam com a reflexão esperançosa de Mantoan (2003, p. 06), quando visualiza a possibilidade de alteração da realidade, a partir da mudança das práticas humanas:

[...] sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situações, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões. Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente.

A importância da parceria entre setores e profissionais da escola é mencionada, veementemente, nos documentos oficiais, com o entendimento de que sem a articulação dos serviços muitos alunos ficarão alijados de oportunidades adequadas de atingirem o rendimento acadêmico satisfatório. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) ressalta com clareza a exigência da interação permanente entre os professores da sala de aula comum e os serviços de apoio pedagógico especializado, que compreende tanto o AEE em curso na escola, quanto em outras instituições do sistema de ensino.

Importa mencionar que, não identificamos nas ações didáticas citadas pelas professoras, alusão qualquer a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE, apesar de ser um dos aspectos relevantes enfocados no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. De acordo com essa Política, a avaliação, deve direcionar as ações do AEE, pois se configura como:

[...] ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p.11).

Calcado no que foi possível produzir, por meio do processo avaliativo do aluno, bem como das condições escolares e das informações levantadas a respeito da família, o professor deve organizar um plano de atendimento educacional individualizado. Posteriormente, o professor conseguirá elaborar recursos, estratégias, material e atividades que auxiliarão no trabalho de complementar a aprendizagem dos alunos nos diversos aspectos de seu desenvolvimento.

As respostas acima nos mostram que os professores pesquisados tentam acertar, ao procurarem desenvolver as funções que devem ser realizadas nas salas do AEE, mas o isolamento, a concentração das responsabilidades e, conseqüente, a sobrecarga de trabalho, além da multiplicidade de conhecimentos que precisam ser dominados para atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos, tornando essa tarefa desafiadora e, na maioria das vezes, desgastante. Para Fávero; Ferreira; Ireland; Barreiros (2009, p.43):

[...] os educadores [...] precisam buscar apoio nos colegas docentes, nos próprios estudantes com deficiência e nas suas famílias e também nos outros educandos, para juntos construir um novo fazer pedagógico que inclua todos (as) nas atividades e na vida escolar. Além disso, os docentes devem exigir da gestão da escola o desencadeamento de ações, em parceria com as secretarias de educação e as organizações do terceiro setor, que completem as necessidades dos docentes [...].

Sobre os recursos didáticos mais utilizados pelos professores do AEE, para incrementarem suas ações didáticas, foram mencionadas de forma recorrente os seguintes: histórias infantis, jogos pedagógicos, jogos de encaixe de palavras, material do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, livros de diferentes gêneros literários, Músicas, fantoches e brinquedos educativos, computador, gravuras e símbolos, material audiovisual (CD e DVD), atividades xerocadas.

Percebe-se, a partir do que foi expresso nas informações apresentadas que as ações e os recursos didáticos citados pelos professores, não são divergentes daqueles que podem ser utilizados nas salas de aula comuns, como de algum modo defendeu Vigotsky (1997), sugeridos e disponíveis nos planejamentos de ensino voltados a intervir nas necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

De toda sorte, o que se distancia profundamente dessa possibilidade entre o serviço comum e o especializado é a natureza individualizada, visto que a sala de aula comum, na maioria das vezes, conta com uma quantidade de alunos por turma que impossibilita o trabalho personalizado tão necessário à aprendizagem escolar com êxito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional especializado é um serviço novo que dá condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com NEE. Portanto, nas salas de AEE os alunos podem aprender o que é diferente do ensino comum, adquirindo condições de vencer as barreiras que causam a deficiência.

O ato de aprender é uma ação humana individual, heterogênea e que é regulada pelo sujeito da aprendizagem. As diferenças e necessidades dos alunos com NEE devem ser vistas como possibilidades pelos professores para que os mesmos possam intervir pedagogicamente no processo de escolarização deles, superando a máxima da socialização.

Mediante o objetivo do presente trabalho, constatamos que os professores demonstram o desejo de acertar, lançando mão dos recursos disponibilizados na sala de AEE e de metodologias diferenciadas para contemplar a todos, conforme rezam as diretrizes legais.

Sobre isso, também podemos dizer que, de algum modo, os cursos de formação dos quais participaram, deram subsídios para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a colaboração dos outros segmentos da comunidade escolar e do sistema de ensino foi incipiente. Este aspecto, certamente, converte-se uma grande barreira pedagógica, para a efetivação de um projeto educacional inclusivo.

Quanto às estratégias indicadas pelos professores, possivelmente, foram adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos, como a atenção individualizada, a integração do aluno ao grupo e o respeito ao ritmo do aluno.

Os professores do Atendimento educacional especializado ainda têm um longo caminho a percorrer para que o serviço realizado provoque, através da formação dos professores e da didática aplicada, melhorias significativas junto aos alunos com NEE e, também, que a inclusão se torne uma realidade concreta na educação brasileira. Curiosamente, os professores investigados sentem-se motivados e contribuindo para a construção da educação inclusiva nas instituições escolares em que atuam.

Assim, ademais dos aparatos e condições pedagógicas individualizadas, vale, nesse contexto, a compreensão de que os profissionais responsáveis devem orientar suas opções e práticas pedagógicas pela reflexão crítica e situada do ato pedagógico, para que esse seja constituído de sentido e comprometido com o bem comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. 2001. Acesso em 20/02/2012.

_____. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. MEC/SEESP: Brasília, 2006.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, v.4, n1, Janeiro/junho, 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CNB Nº 04/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de Outubro de 2009.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy, BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14. nº 24, 2002.

GOMES, A. L. Limaverde, POULIN, Jean-Robert. FIGUEIREDO, Rita Vieira. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. MEC/SEESP; UFC, Fortaleza, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa. Egler. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. In. MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002.

MOREIRA, Elvira Celi Machado. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Monografia de Especialização em Educação Inclusiva. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2011.

PIETRO, Rosângela Gavioli; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. São Paulo: Summus, 2006.
PIMENTA, Selma Garrido. **Didática, didáticas específicas e formação de professores**. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/Iedipe/conferencia-selma.htm>. Acesso em 13/03/2012.

SILVA, Elenita Rodrigues. **Importância do atendimento educacional especializado para o aluno com baixa visão no processo inclusivo**. Monografia de Especialização em Educação Inclusiva. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2011.

VASCONCELOS, Elayne Cristina Mendes Gomes. **Práticas de leitura e escrita utilizadas pelo aee com alunos deficientes intelectuais**. Monografia de Especialização em Educação Inclusiva. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2011.

VASCONCELOS, Milena Oliveira David de. **Formação de professores das salas de atendimento educacional especializado**. Monografia de Especialização em Educação Inclusiva. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V – Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.