

## **A Educação Especial e a Educação Infantil: interfaces do trabalho na perspectiva da inclusão escolar**

**Special Education and Child Education: labor interfaces in the perspective of school inclusion**

Lavine Rocha Cardoso FERREIRA\*  
Priscila Moreira CORRÊA\*\*  
Rochele Karine Marques GARIBALDI\*\*\*

**RESUMO:** O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser garantido para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa forma, o presente artigo objetiva descrever a atuação do AEE na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), abrangendo tanto a compreensão da sua articulação legal e pedagógica como de sua atuação na Educação Infantil. Considerando-se que a Educação Infantil é a base para a efetivação da inclusão escolar, entende-se que é nessa fase que deve haver uma estimulação necessária ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. É preciso refletir que o tema ‘inclusão no âmbito escolar’ não se refere apenas à presença dos alunos com deficiência, mas de diferentes alunos; e que conciliar os pressupostos inclusivos às práticas existentes hoje na educação tem se mostrado um desafio para todos os segmentos. Nesse sentido, o artigo reflete sobre como o AEE pode contribuir para o processo da inclusão dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial a partir da articulação pedagógica com o trabalho realizado em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão escolar.

**ABSTRACT:** In accordance to the perspective of Inclusive Education, the school must guarantee Specialized Educational Service (SES) to students with disabilities, global development disorder and high skills or gifted students. This way, the present article aims to describe the job of the SES in the Elementary School of the Federal University of Uberlândia (Eseba/UFU), by understanding its legal and pedagogical articulation, as well as its role in kindergarten. Considering that kindergarten is the basis to make school inclusion effective, one understands that it is in such phase that the necessary stimulation to the development of capacities and abilities of the child will take place. But it is primordial to reflect that when one talks about inclusion in the school scope, one is not only referring to the presence of disabled children, but different ones; and that conceiving the inclusive principles to existing practices today in the education, has been a challenge to all segments. In this sense, the article leads us to reflect upon how SES may contribute to the inclusion process of students considered to be targets of the Special Education taking as reference to the pedagogical articulation with the job done in class.

**Keywords:** Special Education. Kindergarten. School Inclusion.

### **1. A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e pedagógicos**

\*Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Professora do AEE daESEBA/UFU.

\*\*\* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Professora da Educação Infantil daESEBA/UFU.

A proposta do trabalho da Educação Especial no Brasil é concebida hoje dentro da perspectiva da inclusão educacional, a qual pressupõe o reconhecimento das diferenças como enriquecimento educativo e social, ou seja, não se trata apenas do acesso a salas e escolas regulares, mas, sim, da permanência de todos os alunos com qualidade, a partir da articulação de ações que visam à acessibilidade, à interação participativa, ao projeto político-pedagógico, à criação de redes e de parcerias, à formação de professores, ao atendimento educacional especializado, dentre outros. Nesse sentido, a Educação Especial, enquanto uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis de ensino, como o ensino infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior, visa a atender as especificidades dos alunos que se constituem seu público-alvo<sup>1</sup>, para que participem ativamente do processo de inclusão educacional.

Constata-se que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, inicia-se uma nova perspectiva sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, a serem matriculadas preferencialmente na rede regular de ensino, bem como do direito delas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). As diretrizes mais atuais em nosso país, referentes ao trabalho e à organização do AEE, são apresentadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva (2008) e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, destacando-se, também, o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020. Tais ações do âmbito governamental apresentam o apoio e o incentivo das Políticas Públicas à inclusão e ao trabalho do AEE como ações de reconhecimento do sujeito enquanto ser social e de direitos.

Considerando a nova Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE é um serviço da educação especial que:

identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, dessa forma complementando e/ou suplementando a formação do aluno, visando a sua autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

---

<sup>1</sup>As terminologias utilizadas no decorrer do texto para descrever os alunos que são público da educação especial serão crianças/alunos público da educação especial ou crianças/alunos com deficiência (intelectual, física, surdez, cegueira ou baixa visão), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em suma, o AEE é constituído como oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros, sem o trabalho conjunto com os professores do ensino regular.

O serviço do AEE age concomitantemente e de forma complementar ou suplementar ao trabalho da sala de aula e deve ser realizado por meio das atividades a serem desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e pelo acompanhamento ao aluno no ensino regular.

Em consonância com os pressupostos do trabalho da educação especial na perspectiva inclusiva, o presente artigo tem por finalidade discorrer sobre a atuação do Atendimento Educacional Especializado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU).

## **2 Atendimento Educacional Especializado na Eseba**

O serviço do AEE na ESEBA teve início no ano de 2010 com a entrada de uma Pedagoga com conhecimentos na área de Educação Especial. Assim como proposto na legislação, esse serviço tem sido oferecido no período inverso ao que o aluno se encontra matriculado e objetiva “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, Art. 2). Dessa forma, o professor do AEE precisa desenvolver um trabalho que contextualize o conhecimento à realidade dos alunos público-alvo da Educação Especial considerando suas diferentes necessidades para que venham a ter suas capacidades e habilidades não somente respeitadas, mas valorizadas e potencializadas.

Nesse sentido, o trabalho da Educação Especial na ESEBA materializa-se em algumas frentes de trabalho, como:

**1. Atendimento Educacional Especializado (AEE) em horário contraturno,** o qual é realizado na escola. A carga horária dos atendimentos é organizada considerando a avaliação da necessidade específica do aluno;

**2. Observação do aluno em sala de aula,** com o intuito de estabelecer a interlocução entre ele e os colegas da mesma sala;

**3. Planejamento dos atendimentos realizados pelo professor do AEE**, realizado semanalmente após a avaliação de cada atendimento, a fim de propor atividades e intervenções que venham a dar condições aos alunos participarem efetivamente;

**4. Planejamento semanal/quinzenal com os professores**, com o objetivo de discutir aspectos referentes ao processo de escolarização, ou seja, discussão sobre as necessidades específicas dos alunos, ajustes metodológicos, curriculares e de materiais adaptados;

**5. Planejamento quinzenal com os monitores** que acompanham diariamente esses alunos, possibilitando a inclusão da criança no grupo e potencializando-o para o movimento da inclusão entre os pares, adaptação de materiais, participação em reuniões com a equipe de professores-referência do aluno para garantir o bem-estar da criança na escola;

**6. Participação do professor do AEE nas reuniões de caráter pedagógico;**

**7. Reuniões com as famílias** com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da criança;

**8. Desenvolvimento de projetos: Construção da Cultura da Escola Especial no contexto da ESEBA**, por meio de intervenções pontuais nas salas de aula com discussões sobre a temática da Inclusão – Educação Especial, participação em reuniões institucionais, divulgação de cartazes informativos e vídeos semanais no “site” da Escola;

**9. Tripé da ESEBA – Colégio de Aplicação:** ensino, pesquisa e extensão;

**10. Parcerias com Áreas de conhecimento da Escola e externas à escola.**

É importante ressaltar que, além das atividades no período contra turno com os alunos com deficiência, o AEE é responsável por dar suporte na formação dos profissionais que atuam na escola sobre a educação inclusiva. A literatura aponta para a importância da formação direcionada para atuar com alunos com deficiência e, sobre isso, deve ser considerada do que “estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos” (MANTOAN, 2006, p. 54-55), mas, sim, de uma discussão e um aprofundamento da perspectiva do ensino inclusivo.

Dentro dessa organização do AEE, são consideradas as peculiaridades de cada aluno. Sendo assim, alunos com a mesma deficiência necessitam de atendimentos diferenciados. Nesse contexto, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma

duração de atendimento, um plano de ação que garanta a sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Tais complexidades evidenciam a diversidade, a complexidade e a importância do trabalho da Educação Especial na escola.

Dessa forma, compreendemos o AEE como uma proposta pedagógica que colabora com e orienta a educação regular para beneficiar a todos os alunos que fazem parte desse contexto. Além disso, é necessário destacar a importância do estabelecimento de um trabalho de parceria entre a família e a escola, com destaque para estratégias e ações adotadas para aprimorar a relação colaborativa entre essas duas partes, visando ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

De acordo com essa perspectiva, é necessário centrar sobre o que a escola tem vivenciado, as crenças e os valores que os professores já possuem, a sua prática pedagógica para que se possa ampliar ou buscar outras competências e habilidades que atendam a todos os seus alunos. Ademais, é necessário romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja aprendizagem e o desenvolvimento humano são compreendidos para além de um padrão normatizado de aluno (FIGUEIREDO, 2013; SILVA, 2009). Nesse sentido, na ESEBA, os professores da Educação Infantil participam de algumas atividades semanais que buscam ampliar a sua formação, como o Grupo de Estudo em Educação Especial e o Diálogo.

Para Sacristán (1995):

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece (SACRISTÁN, 1995, p.76).

Porém, ao buscar efetivar o trabalho numa perspectiva inclusiva, a escola tem esbarrado em suas próprias barreiras arquitetônicas, físicas, pedagógicas e de comunicação, comprometendo o acesso e a permanência com real qualidade de todos os que participam dela, principalmente daqueles que possuem alguma deficiência. Tais barreiras dificultam o desenvolvimento integral dos alunos, como a organização do espaço físico; os recursos administrativos, pessoais e pedagógicos; a necessidade de apoio de profissionais de saúde; o processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos; a adequação com qualidade à própria rotina da sala de aula e as práticas pedagógicas lá existentes.

Ressalta-se, dessa forma, a importância de que “pensar em mudança de paradigma e em consequente transformação da escola implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar” (CARNEIRO, 2012, p.93). Conforme uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2007, p.10).

É nesse sentido que buscamos enfatizar a importância entre o trabalho desenvolvido pela Educação Especial e as ações realizadas pela sala comum, para contribuir com as práticas inclusivas na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

### **3 Articulação entre AEE/SRM e sala de aula comum na Educação Infantil: diálogos e formação de professores**

De acordo com esses referenciais legais, o AEE é referendado a partir da Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica conforme a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e tem por finalidade “o desenvolvimento integral de todas as crianças, do nascimento aos seis anos, inclusive as que possuem necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural” (BRASIL, 1996, Art.58). Essa etapa é marcada pelo desenvolvimento das aquisições linguísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras, no qual as crianças interagem com muito mais liberdade, sem a preocupação permanente de ter um currículo rígido a ser cumprido.

Em relação a sua proposta pedagógica para a Educação Infantil, a metodologia de trabalho baseia-se na Pedagogia de Projetos, a qual Barbosa (1998, p. 2) define como:

um dos modos de organizar o ato educativo que indica uma ação concreta, voluntária e consciente que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. É saber parar, na prática escolar, de uma situação-problema global dos fenômenos, da realidade fatural e não da interpretação técnica já sistematizada nas disciplinas.

Nessa perspectiva, há o envolvimento de todos os alunos em investigações de problemas baseados em temas que, para eles, são atrativos e irão culminar em resultados expressivos.

Concomitantemente a tais propostas pedagógicas e ao trabalho desenvolvido na sala de aula, o AEE atua em projetos em prol das necessidades dos alunos que são público da educação especial. A ação realizada em parceria do AEE com a sala de aula comum tem por objetivo fazer com que as crianças pensem sobre o que fazem, o que dizem, o que planejam, a partir do que lhe é significativo ou de natureza lógica, levando em conta não somente o aspecto cognitivo, mas, também, os demais aspectos do desenvolvimento: o afetivo, o social e o psicomotor, pois se sabe que as crianças se esforçam para inventar estratégias de resolução de problemas quando sua motivação e suas necessidades são realmente consideradas.

Além disso, o desenvolvimento dos seus aprendizados e das suas interações deve acontecer por meio das ações pedagógicas, das brincadeiras, das atividades de registro, dos momentos em roda ou dos jogos, com o intuito de dar o apoio individual e contínuo aos alunos. A concepção do “brincar”, dentro dessa perspectiva inclusiva, é inerente ao “ser criança”, trata-se de um direito fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, bem como de algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. A respeito disso, Leontiev (1988, p.106) leva-nos a refletir que a brincadeira “é a atividade principal para a criança na idade escolar, durante a qual ocorrem as mudanças mais importantes no seu desenvolvimento psíquico, sendo possível observar o avanço no nível de desenvolvimento a partir de processos psíquicos, que auxiliam a criança neste período”.

Nesse processo, no contexto da sala de aula, é permitido constantemente à criança interagir de forma coletiva, ou seja, ter a oportunidade de apresentar seu ponto de vista, discordar, apresentar suas soluções, sendo necessário ao professor contribuir nas decisões do grupo criando um ambiente propício e incentivando-as a ter pensamento crítico e participativo. Conforme aponta explica (2002, p.176),

No momento em que as crianças estão brincando juntas, independentemente de suas capacidades ou dificuldades, estão criando um espaço ótimo para que possam adquirir novas aprendizagens. Quando as crianças estão unidas, todas têm à sua disposição os elementos e as influências das demais, o que pode ser compreendido pela imitação.

Dessa forma, ao considerar que a educação infantil é a base para a efetivação da perspectiva de educação inclusiva, entendemos que é nessa fase que haverá uma estimulação necessária ao desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças. Mas é preciso refletir que, quando falamos em inclusão escolar, não nos referimos apenas à presença das crianças com deficiência, mas, sim, a diferentes crianças. Assim, conceber os pressupostos inclusivos às práticas existentes hoje na educação tem se mostrado um desafio para vários segmentos: a família, a escola, educadores, serviços de saúde, dentre outros.

Cabe à escola buscar ressignificar os conceitos de criança, educação infantil e inclusão dentro da organização administrativa e pedagógica para que a criança possa fazer parte do contexto educativo de modo amplo e irrestrito. Ressignificar garantiria a participação da criança como cidadã dotada de direitos fundamentais e deveres garantidos desde seus primeiros anos de vida, contribuindo significativamente ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto ao papel do professor que busca acolher e atender as necessidades de cada um dos seus alunos na sala de aula, Stainback (2006, p.10) leva-nos à seguinte reflexão:

Para dirigirem-se às necessidades dinâmicas dos alunos, em um número crescente de salas de aula, os professores estão assumindo o papel de organizadores e ambientação das salas de aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições de procedimentos e das práticas para o ensino aprendizagem. A participação do aluno, a interação e a aprendizagem são o foco principal. Os recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas também a motivação e o foco para dirigirem as suas necessidades de aprendizagem, são os desafios do professor.

Dessa maneira, a avaliação na sala de aula é realizada concomitantemente à de AEE e à da família, visando a apresentar os principais aspectos: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo, expressão oral, o meio ambiente, as aprendizagens escolares, as atividades, vida diária e prática, o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais, os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

Uma estratégia que contribui nessa parceria é a de se fazer a mediação entre seus aprendizados da sala com brincadeiras lúdicas no espaço do AEE, explicando mais individualmente o propósito da atividade e/ou brincadeira, motivando-o com elogios e

sugestões. Em entrevista, Mantoan (1992) argumenta a respeito ao afirmar que “não adianta insistir em falar a mesma coisa várias vezes. Não se trata de reforço. Ele precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo”. Por isso, a pesquisadora destaca a importância da contextualização das atividades intra e extraescolares com vistas ao desenvolvimento da autonomia como meta.

Nesse sentido, é importante salientar que todas as crianças se beneficiam das mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, por isso as atividades propostas devem permitir que elas se expressem e participem o máximo possível. Por exemplo, as associações linguagem-pensamento podem ser ampliadas na medida em que a criança percebe algum objeto e o relaciona com outros fatos ou objetos. E, em alguns casos, para que uma atividade tenha mais êxito, é preciso que as informações sejam objetivas e contem com comandos individuais, pois algumas crianças não conseguem abstrair muitas informações de uma vez, como no caso de alunos que possuem deficiência intelectual. Figueiredo e Poulin (2008, p. 251), sobre essa questão, explicam que:

a capacidade de estabelecer relações entre ações vivenciadas se constitui uma fragilidade do aluno com deficiência intelectual. Sendo assim, a oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade, permitindo-lhe transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos, ela permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento, contribuindo para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados.

Em relação à motivação propiciada pela socialização com os colegas, é importante potencializar o próprio grupo do qual a criança considerada público do AEE faz parte. As crianças têm uma função importante no processo de aprendizagem de seus colegas, uns ajudam e colaboram com o outro, tanto no entendimento da rotina do cotidiano escolar como em atividades que exigem um pouco mais de abstração ou pensamento lógico. Conforme Gomes, Figueiredo e Poulin (2010, p.42), “em situação de resolução de problema, frequentemente esses alunos se apoiam mais sobre recursos externos, tais como a opinião de um colega, do que sobre seus próprios recursos cognitivos”.

Nesse contexto, o AEE vem mediar com intervenções por meio das atividades de vida diária, que incluem as atividades rotineiras como alimentação, vestir e despir, banho e higiene pessoal, bem como a guarda de seus pertences, o estabelecimento de horários, o reconhecimento e a localização de ambientes ou objetos, dentre outros.

O professor da sala comum deve organizar suas ações visando sempre à cooperação, de forma que todos pratiquem e utilizem o que aprenderam, operando com os conhecimentos e habilidades em diversas situações e contextos (GOMES; LUSTOSA, 2007). E, em complementação a esse trabalho, o AEE buscará auxiliá-lo na realização de atividades com independência e participação nessas diversas atividades, para que possa cada vez mais ampliar sua autonomia.

Quando realizada alguma atividade referente a jogos (memória, dominó etc.) na sala de aula, que exigem habilidades na sequenciação, seriação, comparação e percepção, faz-se necessário motivar sempre os alunos no interesse e na participação para que não fiquem presos sempre às atividades que lhes despertem mais interesse. Dessa forma, o AEE procura realizar intervenções, utilizando recursos nos atendimentos individuais, para que as crianças possam se expressar por meio de outros estilos de aprendizagem.

Buscando motivar o interesse das crianças e ampliar sua autonomia na realização de atividades na sala e nos outros momentos e espaços escolares (espaço cultural, educação física, brinquedoteca, biblioteca), o AEE tem desenvolvido ações que levam o aluno a ampliar sua organização temporal, ajudando-a a compreender o que lhe é ensinado utilizando rotina de atividades em que há tempo determinado para cada atividade.

Considera-se de suma importância a presença do aluno nos atendimentos do AEE, que serve como base na articulação do trabalho entre professor da sala comum e professor do AEE, e também para que haja um acompanhamento processual da própria criança em seu desenvolvimento.

A escola como um todo deve contribuir para que seus alunos tenham suas necessidades atendidas e, assim, desenvolvam-se e se sintam felizes por estar nesse lugar.

#### **4 Considerações finais**

Por meio da intenção da proposta em conceber a escola como um espaço de todos, como uma escola das diferenças, vemos que há muitas contribuições e, também, desafios que surgem no cenário da educação inclusiva, mais especificamente na atuação do Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, é preciso pesquisar, buscar novos conhecimentos e atrelá-los à compreensão da nossa realidade para intervir no

cotidiano pedagógico e, assim, contribuirmos com a efetivação dos pressupostos inclusivos na escola.

### **Referências bibliográficas**

BARBOSA, Maria Carmen S; HORN, Maria da Graça Souza. Por uma pedagogia de projetos na educação infantil. **Revista Pátio**. Ano 2, nº 7, POA: Artmed, nov. 1998/jan, 1999.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. Dossiê Temático: Infância e Escolarização. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/735>> Acesso em: 10 ago. 2014.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 141-145.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert. Aspectos Funcionais do Desenvolvimento Cognitivo de Crianças com Deficiência Mental e Metodologia de Pesquisa. In: VIEIRA CRUZ, S. H. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; LUSTOSA, Geny. O processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Apresentação. [2010]. 63 slides, color. Disponível em:<[http://www.aee2010.ufc.br/aee/cursos/aplic/index.php?cod\\_curso=98](http://www.aee2010.ufc.br/aee/cursos/aplic/index.php?cod_curso=98)> Acesso em: 18 out. 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone (Original publicado em 1944).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Apresentação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 09-14.

\_\_\_\_\_. A construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Cadernos de Educação Especial. Santa Maria: v. 1, n. 1, p. 107-114. Brasília: MEC/SEESP, 1992.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002. 234p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas Públicas e formação de professores: vozes e vieses da Educação inclusiva**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

STAINBACK, Susan. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 2, n. 3, p. 8-19, 2006.