



Práticas Inclusivas digitais no contexto do atendimento educacional especializado – interfaces possíveis

Flávia Roldan Viana¹
Jásia Sara de Lima Vasconcelos²
Layse Kelly Santos da Silva³

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as práticas inclusivas digitais no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto estratégia diferenciada de aprendizagem, elucidando perspectivas didáticas e possíveis interfaces no uso dessas práticas e discutindo subsídios para o professor do AEE repensar seu fazer docente compreendendo os múltiplos aspectos relacionados ao ato de aprender e de ensinar nas interações que ocorrem no AEE no contexto das diferenças. De caráter qualitativo, adotando a modalidade descritiva-interpretativa, trata-se de uma discussão teórico-prática reflexiva fundamentada em uma revisão de literatura. As discussões mostram como a articulação de teorias, métodos, assim como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) caracterizam os aspectos didáticos que envolvem o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e toda a dinâmica escolar, o que contribui para a qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas Digitais. Atendimento Educacional Especializado.

¹ Doutorado em Educação (UFC), Professora Adjunta do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, flaviarviana.ufrn@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, saravasconcelos91@yahoo.com.br.

³ Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, laysekellyufrn@gmail.com.



Introdução

O presente artigo é um recorte do projeto de extensão “Formação docente em práticas inclusivas digitais: rede de saberes”, aprovado pelo Edital UFRN/PROEX Nº 010/2017, que tem por objetivo investigar e intervir na prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange as práticas inclusivas digitais, baseados no modelo de formação “ação-reflexão-planejamento-ação”, tendo em vista a formação de um grupo de professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, com características colaborativas.

Estudos realizados por Bahia e Trindade (2010), Xavier (2011), Giroto, Poker e Omote (2012), Rodrigues (2012), Santarosa e Conforto (2015), indicam que as tecnologias educativas auxiliam na promoção da inclusão, propiciando facilidades que tornam a aprendizagem mais dinâmica e interessante.

Nesse contexto, os espaços educacionais chamados de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no qual acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornam-se propícios para o exercício de práticas inclusivas digitais.

O AEE, garantido desde 1988 pelo artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), foi instituído legalmente no país pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola. Através de estratégias de aprendizagem diferenciada docentes que atuam no AEE realizam atendimento e acompanhamento pedagógico de alunos diagnosticados com deficiência (intelectual e/ou sensoriais), alunos com



transtornos globais e alunos com altas habilidades/superdotação que devem estar regularmente matriculados no ensino regular (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, em seu artigo 1º, § 1º e § 2º, considera que o AEE seja um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, fazendo parte da proposta pedagógica da escola, envolvendo “a participação da família e a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008).

Os alunos com deficiência incluídos no ensino regular e que frequentam a SRM são acompanhados e atendidos observando-se as especificidades de aprendizagem de cada um, com uma didática específica (SANTOS et al, 2012), o que exige que as atividades desenvolvidas eliminem barreiras e lacunas para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunado.

Dessa forma, os professores são responsáveis por criar situações de aprendizagem que desenvolvam competências como saber buscar e organizar informações, propor soluções e relacionar as aprendizagens com o cotidiano, associar os novos conhecimentos aos prévios, integrar conhecimentos adquiridos, colaborando com a inclusão desses alunos na sala de aula comum (GOMES, POULIN e FIGUEIREDO, 2010).

Sendo assim, o professor do AEE deve construir a competência didático-pedagógica adequada ao desenvolvimento das atribuições exigidas, como a

identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos. (BRASIL, 2010, parágrafo II).



Diante desse quadro, as escolhas didático-pedagógicas pelo professor do AEE direcionadas para a organização do trabalho pedagógico voltado para o aluno com deficiência deve ser resultante de uma reflexão crítica, contextualizada e envolvida com um projeto político-pedagógico que integrem a socialização, a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento integral dos alunos como sujeitos cognoscitivos (SANTOS et al., 2012). De acordo com Carvalho (2007 p. 67),

Com esses significados podemos considerar o atendimento especializado tanto do ponto de vista de quem o oferece – o profissional que se especializa – como do ponto de vista do sujeito que o recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais. Servem como exemplos – no caso dos profissionais – os professores que se especializam para trabalhar em educação infantil; no Ensino Fundamental de primeira à quarta série; na educação de jovens e adultos ou no atendimento a cegos, surdos, com paralisia cerebral, com autismo. E, no caso dos sujeitos que recebem o atendimento educacional especializado eles são os próprios aprendizes, valorizados em suas particularidades.

Assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), pelas inegotáveis possibilidades de construção de recursos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva, possuem diversificadas aplicabilidades no âmbito do AEE, além de sensibilizar os profissionais que atuam nessa área para que suas ações didático-pedagógicas sejam orientadas pelas potencialidades de seus alunos e não pelas suas limitações.

E é sobre essas aplicabilidades que iremos nos debruçar para refletir, a luz de uma revisão de literatura, as práticas inclusivas digitais, enquanto estratégias diferenciadas de aprendizagem, elucidando perspectivas didáticas e possíveis interfaces no uso dessas práticas, oferecendo subsídios para o professor do AEE repensar seu fazer docente



compreendendo os múltiplos aspectos relacionados ao ato de aprender e de ensinar mediadas por essas práticas nas interações que ocorrem na SRM no contexto das diferenças.

De caráter qualitativo, adotando a modalidade descritiva-interpretativa, trata-se de uma discussão teórico-prática reflexiva fundamentada em uma revisão de literatura.

1 Contextualizando as práticas pedagógicas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado

Conforme esclarecido anteriormente, o AEE é oferecido, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência (intelectual e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013) apontam que o AEE para alunos com deficiência precisa ser desvinculado de rótulos e estigmas e deve focar nas potencialidades desses alunos. O que implica ao professor do AEE selecionar recursos que poderão estimular o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

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

Dessa forma, é essencial que o professor do AEE proponha atividades que possam favorecer o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, especialmente, com foco em suas potencialidades e respeito as suas limitações, mas não subjugando sua capacidade para uma participação



ativa na construção de seu próprio conhecimento e interação com o outro e com o ambiente a seu redor. Com objetivos, atividades e recursos adequados o professor poderá estimular a autonomia, o pensamento, a expressão de ideias e a criatividade diante do conhecimento, de seus alunos com deficiência.

O professor do atendimento educacional especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema. (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 08).

Nesse sentido, no contexto do AEE as atividades propostas pelo professor aos alunos com deficiência devem estimular o conhecimento e a autonomia. Esse conhecimento surge na mediação das atividades, e deve favorecer experiências metacognitivas, para que os alunos atribuam significado aos conteúdos, e sejam instigados a planejar estratégias para resolver a situação-problema apresentada. Para tanto, o professor deve apresentar em sua prática ações mediadoras que criem condições de aprendizagem. E as tecnologias digitais quando acessíveis podem vir a impulsionar novas práticas de empoderamento para professores e estudantes, com e sem deficiência (SANTAROSA, CONFORTO e VIEIRA, 2014).

O professor do AEE irá atuar como mediador e poderá criar essas condições através das práticas inclusivas digitais. Sendo assim, ele deve agir com intencionalidade e reciprocidade, indo ao encontro dos interesses do aluno, gerando flexibilidade cognitiva e afetiva, que favoreçam a motivação e a disposição para a aprendizagem. Logo, poderá focar em atividades que possam ser diversificadas, mas que



possuam o mesmo objetivo. Por exemplo, se ele vai utilizar como recurso online o quebra-cabeça, ele pode utilizar o quebra-cabeça convencional, o Tangram, o Pentaminó, que são extensões do mesmo jogo e que possuem o mesmo objetivo.

Com o intuito de analisar as contribuições das práticas inclusivas digitais no contexto do AEE, a seguir discutiremos os trabalhos de Bahia e Trindade (2010), Barros (2011), Cortelazzo (2012), Xavier (2011), Giroto, Poker e Omote (2012), Rodrigues (2012), Santarosa e Vieira (2012) e Santarosa e Conforto (2015).

2 Práticas Inclusivas Digitais no contexto do AEE – Intencionalidade e possibilidades – Uma revisão de literatura

A revisão de literatura abrangendo o tema “Práticas Inclusivas Digitais” foi etapa crucial para a elaboração do projeto de extensão “Formação docente em práticas inclusivas digitais: rede de saberes”. Desta forma, a etapa inicial da revisão foi a determinação das palavras chaves para a análise, refinando a abrangência da pesquisa à temática.

A delimitação temporal dos documentos foi traçada através da cronologia documental, considerando os materiais elaborados a partir do ano de 2010 até o ano de 2017. A escolha das bases se limitou a três bases de pesquisas disponíveis eletronicamente. São elas:

- I) Portal de Periódicos da CAPES - CAPES Periódicos
- II) Scientific Electronic Library Online - Scielo
- III) Google Acadêmico

Como resultado foram identificados oito trabalhos que circunscreviam o foco do projeto de extensão, a saber: Bahia e Trindade (2010), Barros (2011), Cortelazzo (2012), Xavier (2011), Giroto, Poker e



Omote (2012), Rodrigues (2012), Santarosa e Vieira (2012) e Santarosa e Conforto (2015), que discutiremos a seguir.

A pesquisa de Bahia e Trindade (2010) discute o potencial das tecnologias educativas na promoção da inclusão a partir de três exemplos da utilização de tecnologias educativas promotoras dos princípios da inclusão em dois contextos diferentes: acadêmico e social. Os autores defendem a ideia de que a ação do professor deve-se basear em quatro princípios inclusivos:

a crença de que todos podem aprender (Vygotsky, 1962); a crença de que todos podem aprender a ajudar-se a si próprios (Howley, Howley & Pendarvis, 1995); a oportunidade de escolha por parte do aluno numa determinada atividade proposta pelo professor (Cushing, Carter, Clark, Wallis, & Kennedy, 2009); e, ainda, a valorização da individualidade do aluno, aceitando-o por aquilo que ele é e não por aquilo que ele consegue ou não fazer (Bahia, 2003). (BAHIA; TRINDADE, 2010, p. 104).

Os autores ainda colocam que o educador precisa de apoio para o uso adequado e eficiente das tecnologias inclusivas nas intervenções. Dessa forma, inferimos com a pesquisa de Bahia e Trindade (2010) que atuar, como docente, nas atividades de complementação e suplementação curricular com alunos com deficiência, requer a formação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais para o uso dos recursos tecnológicos como ferramenta inclusiva, sendo necessário que seja contínua. Além disso, a tecnologia educacional por si só não dará conta de uma efetiva aprendizagem. O professor deve saber qual recurso selecionar para integrá-lo ao objetivo da tarefa.

Barros (2011) em sua pesquisa trata da possibilidade da teoria de Estilos de Aprendizagem ser um caminho para uma prática pedagógica inclusiva, a medida em que as bases da teoria possibilitam ampliar as



formas de aprender a partir das competências e habilidades pessoais. De acordo com a pesquisadora

Saber o estilo de aprendizagem do docente é o primeiro passo, conhecer-se facilita muito entender os demais e saber das dificuldades de aprendizagem de cada um com base no auto reconhecimento o docente conseguirá entender sua própria forma didática e identificar o porquê algumas vezes privilegia uma forma de atividade ou uma estratégia didática de aprendizagem. (BARROS, 2011, p. 222).

Nesse sentido, utilizar a teoria de estilos de aprendizagem com os recursos das tecnologias da informação e comunicação pode vir a potencializar uma prática pedagógica que atenda as individualidades.

Xavier (2011) em sua pesquisa buscou conhecer as concepções e práticas dos professores dos anos iniciais sobre o uso das TDIC em salas de aula inclusiva. A autora constatou que as diferenças não são, segundo os professores entrevistados, motivos para a não-aprendizagem, assim, como, o uso das TDIC não o desresponsabiliza do processo de ensino e de aprendizagem. Pelo contrário, (re) centralizam a ação docente, colocando as TDIC a serviço de oportunidades de trabalho para os alunos com deficiência e de assumirem uma postura reflexiva permanente sobre seu ensino.

Cortelazzo (2012) em sua pesquisa traz uma discussão sobre a formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. A autora, também, discute a necessidade do professor apropriar-se do domínio das tecnologias da educação para que seja capaz de construir formas alternativas de acesso ao conhecimento por estudantes com deficiência. Ao situar as ambiguidades que se tem na formação inicial docente, a pesquisadora afirma que

Se o professor não tem ciência do que seja tecnologia e de que tecnologias estão disponíveis para a educação; se ele



não utiliza suportes tecnológicos além dos tradicionais disponibilizados nas salas de aula; se ele não é usuário das tecnologias digitais; como ele poderá saber quais são as aplicabilidades dessas tecnologias como mediadoras no ensino, na aprendizagem, na reelaboração de conhecimentos existentes, e na construção de novos conhecimentos. (CORTELAZZO, 2012, p. 99).

As TDIC precisam fazer parte da rotina das SRM, integrando-se a um planejamento pedagógico efetivo de modo a possibilitar que alunos com deficiência possam reconstruir seus conhecimentos. Desse modo, o profissional do AEE pode, além de utilizar as tecnologias com os alunos, orientar os professores da sala de aula comum a

utilizar outras linguagens (sonora, visual, audiovisual) que motivam a compreensão dos alunos em sua diversidade de estilos de aprendizagem. Para os alunos com deficiências, por terem limitação em uma determinada linguagem, essas tecnologias podem abrir a possibilidade de compreensão, como por exemplo, apresentação em PowerPoint com texto e imagem, com um artefato que permite que o aluno cego possa ter a descrição dos elementos visuais presentes na apresentação. (CORTELAZZO, 2012, p. 116).

Assim, a formação continuada do professor do AEE é uma necessidade quando pensamos em educação inclusiva, pois permitirá a esse profissional uma reflexão crítica e permanente do seu fazer pedagógico, com vistas ao enfrentamento dos constantes desafios que se colocam para a superação de barreiras e lacunas de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Como vemos, o desafio é justamente proporcionar uma formação que desenvolva a competência profissional. Vale ressaltar que, as pesquisas de Xavier (2011) e Cortelazzo (2012) contribuíram para a elaboração dos procedimentos metodológicos do projeto de extensão “Formação docente em práticas inclusivas digitais: rede de saberes”, que



foram fundamentados no modelo de formação de pesquisa colaborativa sugerida por Teles e Ibiapina (2009), por compreender que a eficácia de uma formação docente continuada deve ser capaz de articular processo de investigação acadêmica e formação de professores. Além de investigar a formação dos professores (inicial e continuada) e da sua experiência com práticas inclusivas digitais serão realizados estudos aprofundados no formato de ciclos de estudo com os professores participantes no formato de ateliês, tendo como produto final de cada ateliê a elaboração de uma prática inclusiva digital.

A pesquisa de Giroto, Poker e Omote (2012) discute a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Os pesquisadores reforçam que

A capacitação de professores não pode limitar-se ao aprendizado competente das ferramentas das TIC. Ainda, precisam estar muito claras as metas a serem alcançadas com o uso desses recursos. Isto requer a necessidade de que esses professores compreendam efetivamente os princípios e propostas implicadas na educação inclusiva, construindo atitudes genuinamente acolhedoras das diferenças e favoráveis à inclusão. (GIROTO, POKER e OMOTE, 2012, p. 22).

Nesse sentido, em que pesem os esforços para se efetivar políticas públicas que tratam da formação docente na área da educação inclusiva, o mito do discurso de não estarem preparados persiste, impondo-se como barreira atitudinal para o enfrentamento do desafio de ensinar alunos com deficiência. Nesse contexto, fomentar a parceria entre Universidade e Educação Básica pode vir a ser um caminho para contemplar as necessidades formativas docentes.

Rodrigues (2012) em seu trabalho organiza um extenso estado da arte envolvendo as TDIC e apresenta um panorama dessas tecnologias em tempo de educação inclusiva. De acordo com o pesquisador as TDIC “em tempo de Educação inclusiva são uma oportunidade para respeitar



identidades e para criar ambientes de aprendizagem em que cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo" (p. 39).

Santarosa e Vieira (2012) discutem as experiências vivenciadas pelo Núcleo de informática na Educação Especial (NiEE), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na área da tecnologia assistiva em práticas inclusivas para alunos com deficiência e atestam os benefícios das tecnologias digitais para pessoas com deficiência.

As TDIC são consideradas elementos de acesso ao currículo, fazendo "parte do conjunto de modificações realizadas para o aluno atingir objetivos e conteúdos previstos no programa de ensino (SANTAROSA; VIEIRA, 2012), quando aliadas ao processo de ensino e aprendizagem e com finalidade didática podem, também, contribuir no processo de adequação curricular.

Santarosa e Conforto (2015) discutem os limites e as possibilidades da relação entre estudantes com Transtorno de Espectro Autista e dispositivos móveis. De acordo com os pesquisadores há problemas de acessibilidade tecnológica associada ao dispositivo móvel, muitos deles potencializados pelas especificidades do Transtorno de Espectro Autista. Entretanto, na interação com o tablet foi possível constatar a possibilidade de seu uso em diferentes lugares e posições, o que é, segundo os autores, uma resposta positiva à hiperatividade e para qualificar estratégias de mediação pedagógica. Os autores colocam que

Educar a diferença pela diferença impõe dificuldades para a ação educativa, uma vez que, mais do que gerar conflitos e percepções equivocadas, revela incomensurabilidades que extrapolam os limites da linguagem e fogem à capacidade de compreensão do discurso inclusivo contemporâneo. A inserção escolar e sociocultural ainda se concretiza pela moldura cultural hegemônica e homogeneizante. (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 356-357).



As TDIC interpelam novas formas de atuar no contexto da educação especial/inclusiva e contribuem para o reconhecimento das diferenças a medida em que proporciona diversificados recursos, para atender as diferentes especificidades e peculiaridades de estudantes com deficiência.

Considerações Finais

Não há como esgotar todas as discussões que envolvem o campo das práticas digitais inclusivas. Se nos atermos à natureza da prática pedagógica do professor do AEE, certamente, não teremos dúvidas da necessidade de uma formação contínua. As novas tecnologias, as novas descobertas quanto a construção do conhecimento por parte dos alunos com deficiência e a troca dialógica permanente entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular traz novos questionamentos e exige constantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial.

Assim, ao tratarmos da formação docente do professor do AEE a que se pensar na necessidade da formação continuada que permita uma reflexão permanente sobre o fazer pedagógico com vistas ao enfrentamento dos desafios e superação das dificuldades.

Consideramos que é inconteste que a apropriação do uso de práticas inclusivas digitais é uma necessidade formativa fundamental aos professores do AEE. Isso porque assumimos, como os pesquisadores que fundamentaram teoricamente este artigo, que as TDIC podem vir a ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, na medida em que proporciona acesso ao



conhecimento, as informações e aos conteúdos curriculares e delinea a probabilidade de desenvolvimento do desempenho acadêmico.

As múltiplas estratégias de ensino trazidas pela incorporação de práticas inclusivas digitais, tais como: uso de tablet na sala de aula, leitura e escrita de blogs e/ou redes sociais, interação com Objetos de Aprendizagem (OA), uso de suportes e linguagens multimídia de natureza e aplicação diversas, produção de material didático multimodal, uso de recursos tecnológicos digitais, vídeos educativos, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outras, atende as especificidades e peculiaridades de aprendizagem do aluno com deficiência. Porém, por si só, não garantem a aprendizagem do aluno. O professor precisa conhecer, compreendê-las e saber utilizá-las de forma a promover ações pedagógicas que de fato sejam inclusivas. Dessa forma, o professor precisa incorporar em sua prática a utilização das TDIC, que constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como: Internet para acesso a blogs, chats, redes sociais, correio eletrônico, jogos online, objetos de aprendizagem; Computadores; TV e rádio digital; Telefonia móvel; Tablets; Wi-Fi; Voip; Websites e Homepages, entre outros.

Enquanto recurso didático que promove o ensino e a aprendizagem ou como instrumento diferenciado de avaliação do aluno, as práticas digitais inclusivas podem vir a contribuir com a superação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso e aprendizagem do conteúdo curricular proposto, por parte de alunos com deficiências.



Referências

BAHIA, S., & TRINDADE, J. P. (2010). "O potencial das tecnologias educativas na promoção da inclusão: três exemplos". In *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (1), 96-110. [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>. Acesso em 03 de agosto de 2018.

BARROS, D. M. V. Org. (2011) *Estilos de Aprendizagem*. Volume 1. Lisboa: (s.n.) 2011. Disponível em <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com/>. Acesso em 23 de agosto de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2001.

_____. *Decreto 6.571/08 de 17 de setembro de 2008*. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC.

_____. *Resolução Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2009.

_____. *Projeto político pedagógico do curso de especialização lato sensu em Atendimento Educacional Especializado – AEE*. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

CARVALHO, R. E. (2007) *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CORTELAZZO, I. B. de C. (2012) "Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias". In: GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). (2012) *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.p. 93-120.

GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (2012) "Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de. Informação e comunicação: a



construção de práticas pedagógicas inclusivas". In: GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-24.

GOMES, A. L. L; POULIN, J-R; FIGUEIREDO, R. V. de. *Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual*. São Paulo: Moderna, 2010.

MILANEZ, S. G. C; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

RODRIGUES, D. (2012) "As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva". In: GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.25-40.

SANTAROSA, L. M. C; CONFORTO, D. "Tecnologias Móveis na inclusão escolar e Digital de estudantes com Transtornos de espectro autista". *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: v. 21, n. 4, p. 349-366, Out.-Dez, 2015.

SANTAROSA, L. M. C; VIEIRA, M. C. "Tecnologia assistiva em práticas inclusivas para alunos com deficiência: experiência do NiEE/UFRGS". In: GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). (2012) *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012,p.137-158.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D.; VIEIRA, M. C. *Tecnologias e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SANTOS, G. C. S; COSTA, M. S. O; PINTO, S. E. L; RIBEIRO, R. R. R. P. C. *Atendimento educacional especializado e as ações didáticas desenvolvidas pelos professores: reflexões iniciais*. Campinas: Junqueira & Marin Editores. Livro 1, 2012. p.4281 – 4290.

TELES, F. P.; IBIAPINA, I. M. L. de M. "A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional". In: *Diversa*. Ano 2 - no 3: jan./jun. Belo Horizonte: UFMG, 2009.



XAVIER, L. M. F. da S. (2011) *O uso das TIC em salas de aula inclusivas: Atitudes e práticas de professores do 1º ciclo.* (Dissertação). Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Lisboa. 292f.