

# LIMITES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA PÚBLICA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID EM SALA DE AULA

Fernanda Letícia Sousa Lima<sup>1</sup>  
Alane Delmondes Nóbrega<sup>2</sup>  
Tânia Serra Azul Machado Bezerra<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho discorre sobre os limites do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tomando como referência as experiências proporcionadas durante um ano de inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES, na Escola Municipal Professor Francisco de Melo Jaborandi, localizada no bairro Jangurussu em Fortaleza. Trata-se, metodologicamente, de um relato de experiência, utilizando nossos diários de campo como norteadores, bem como realizamos cruzamento de fontes a partir de estudo bibliográfico. Durante a discussão do trabalho pontuamos sobre o caso específico de uma aluna, descrevendo seu histórico de inserção escolar, explanando a maneira que atuamos de modo direto para com ela e realizando reflexões sobre a falta de profissionais especializados para lidar com crianças que necessitam de abordagem pedagógica diferenciada devido suas especificidades educacionais.

**Palavras-chave:** AEE, PIBID, Escola, Especificidades educacionais.

## INTRODUÇÃO

Há um ano inseridas no contexto da Escola Professor Francisco de Melo Jaborandi, localizada no Jangurussu, através do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES, conseguimos refletir e analisar sobre algumas das especificidades de caráter organizacional que perpassam a escola, especialmente em sala de aula, e que afetam as condições de atuação dos profissionais da educação, assim como problematizamos sobre o rumo dos processos de desenvolvimento de algumas crianças, visto que, o presente quadro na qual a escola pública encontra-se, inviabiliza o preenchimento das possíveis necessidades educacionais que emergem.

---

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Bolsista/PIBID/CAPES, [fernandaleticialima@hotmail.com](mailto:fernandaleticialima@hotmail.com);

<sup>2</sup>Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UECE, Bolsista/PIBID/CAPES, [alane.del15@gmail.com](mailto:alane.del15@gmail.com);

<sup>3</sup>Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Coordenadora de Área do PIBID/CED/UECE/CAPES, [tanciasamb@hotmail.com](mailto:tanciasamb@hotmail.com).

Um fenômeno específico o qual percebemos que dificulta bastante o desenvolvimento do professor em sala de aula é o déficit de profissionais qualificados para o acompanhamento daqueles alunos com alguma necessidade educacional diferenciada. Na sala de aula em que contribuímos e acompanhamos o processo de ensino-aprendizagem das crianças, é notória a urgência de um apoio, a fim de complementar a ação pedagógica do professor. Apesar de a quantidade de alunos em sala ser a recomendada pela Comissão de Educação e Cultura, é nítido a deficiência no amparo necessário a cada um, ainda mais daqueles que demandam maior sensibilidade durante os processos de mediação dos conteúdos.

Nesse sentido, nós, bolsistas do PIBID/CAPES, orientadas pela professora regente, desde o início do ano letivo, acompanhamos com maior proximidade uma aluna do 1º ano do Ensino Fundamental I, que apresenta muitas dificuldades de aprendizagem e de sociabilidade, suscitando a necessidade de um acompanhamento especializado. Assim, ao longo desse período, desenvolvemos algumas atividades e estratégias pedagógicas com o intuito de contribuir com o aprendizado dessa criança, contudo, apesar dos estímulos, a criança não tem respondido de forma satisfatória no que diz respeito a apreensão dos conteúdos básicos.

A inclusão, conceito socialmente construído e revolucionário, não diz respeito somente ao acesso de pessoas discriminadas às salas de aulas, mas prevê implementação de mecanismos que favoreçam situações de equidade, permitindo-lhes o acesso a todos os segmentos sociais (SANTOS, 2015, p. 21)

Ademais, em relação à interação da mesma com as outras crianças, com a professora e conosco, percebemos avanços e maior receptividade. Presumimos que, apesar de nossa contribuição ao longo deste processo e das práticas inclusivas por parte da educadora, a criança pode ser prejudicada de alguma forma, pois não possui a devida assistência especializada que precisa.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa a partir das nossas vivências como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES, em turmas de 1º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Professor Francisco de Melo Jaborandi, localizada no bairro Jangurussu, em Fortaleza - Ceará.

Segundo Severino (2007), a pesquisa científica exige técnicas e a aplicação de uma sequência metodológica, mas Minayo (2001) traz uma contribuição pertinente quando indica

que a atividade de pesquisa não deve ser restrita tão e somente ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p.21)

Podemos então compreender nossa pesquisa como qualitativa, a partir de um estudo de caso, pois trazemos como centro do estudo um caso em particular. Trata-se, também, de uma pesquisa ação, visto que por meio da nossa inserção na escola através do PIBID, buscamos trazer modificações pertinentes àquela realidade. Com essa pesquisa objetivamos explicar, registrar e fazer análises, utilizando a observação como técnica para estruturar a pesquisa.

Para nortear essa pesquisa, utilizamos os apontamentos dos nossos diários de campo, em que registramos a rotina escolar, o desenrolar das atividades desenvolvidas em sala e o progresso dos alunos. Estes registros são de suma importância para o nosso processo formativo, pois através deles, refletimos e analisamos os acontecimentos e, a partir de então, poderemos estudar uma maneira de contribuir com o fazer docente da professora regente, a fim de, colaborar com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Ao planejar, é importante ter o olhar voltado para as reais necessidades do aluno, rompendo de vez com a visão de alunos iguais, pois, até o mesmo tipo de deficiência pode gerar processos inteiramente diferentes de desenvolvimento do aluno, a partir de contextos sociais distintos (MRECH, 2001, p.06 *apud* SOUZA; COSTA; HOLANDA, 2015, p.254 ).

Nesse sentido, apresentamos as nossas estratégias metodológicas, bem como os resultados ao decorrer dessas atividades, com uma aluna em especial, que possui certa dificuldade motora e no tocante à apreensão dos conteúdos. Construimos alguns materiais pedagógicos, como um quebra cabeça de pregadores com o nome da mesma, contendo, a cada letra, uma cor, pois a escola carece de recursos especializados que possam estimulá-la.

Deste modo, buscamos fazer reflexões sobre a relação da falta de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado e a demanda de alunos, e a influência desses fatores durante o processo de ensino-aprendizagem, da aquisição da língua escrita e da assimilação de conteúdos básicos.

## **DESENVOLVIMENTO**

A criança que assistimos em sala de aula tem 6 anos, está no 1º ano de Ensino Fundamental I e possui dificuldades evidentes durante o seu processo de construção da língua escrita, em sua comunicação e interação com os outros alunos. As observações são voltadas, de maneira mais específica, para a área do letramento, alfabetização, aquisição da escrita e conhecimentos primários, já que estes são trabalhados de maneira mais contundente neste período de ensino.

Para Magda Soares (2005), há uma diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento, para a autora, alfabetização

designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES, 2005, p. 24)

ou seja, as crianças adquirem as informações e a executam de modo que não associa com a sua prática cotidiana. Já o letramento diz respeito ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2005, p. 50).

Durante esse processo a criança elabora hipóteses, a hipótese inicial diz respeito a diferenciação entre letras e desenhos, “a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita” (FERREIRO, 1999, p. 51). A criança no início da nossa observação, ainda não fazia a diferenciação de letras e desenhos, atualmente, de modo mais simplificado a criança reconhece apenas duas letras do seu nome, o “k” e o “a”, por muitas vezes, diz ter esquecido que letras são essas. O que nos faz pensar, juntamente com a análise da professora, que a aluna não conserva informações relacionadas ao código linguístico, e para além disso, conhecimentos básicos, como as cores.

O histórico dessa aluna é permeado por lacunas advindas da falta de acompanhamento familiar, de suas ausências contínuas às aulas e, também, da falta do adequado auxílio escolar especializado. De acordo com a sondagem que fizemos com o corpo docente da instituição, a aluna começou a ter frequência na escola apenas no final do ano de 2018, que corresponde ao final do ciclo da Educação Infantil. Ou seja, a mesma, foi duramente prejudicada, pois seria nesse período, através das mediações, das interações e das brincadeiras que essa criança iria construir a sua identidade, produzir a sua cultura infantil, vivenciar diferentes situações e, assim, constituir-se como indivíduo histórico e ativo dentro da sociedade.

Compreendemos a Educação Infantil como o início do processo de letramento da criança, é neste espaço onde a criança começa a ter mais acesso a língua escrita e suas funcionalidades, como nas contações de história, tomando nota disto, é necessário evidenciar “a importância do papel da escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo” (BRANDÃO, 2018, p. 20). Porém esta inserção deve se dissociar de uma perspectiva escolarizante, propiciando a criança circunstâncias diversas a partir das brincadeiras e interações.

Ao adentrarmos no contexto da sala de aula, a professora foi extremamente solícita e nos passou um breve histórico de cada criança, explicando que a aluna estava com bastante dificuldade e que isto levantava preocupação em relação ao seu processo de aprendizagem. A partir das observações e do acompanhamento nessa turma, percebemos que todos os alunos estavam em um certo nível de aquisição da leitura e da escrita e, com o passar do tempo, eles continuavam ascendendo nesse processo e esta aluna permanecia aquém. Eles também interagiam comumente entre si e com as mediadoras em sala.

A dificuldade de interação, socialização e comunicação entre a aluna e os colegas e aluna e a professora, também era algo notório. Sabemos que com as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, como as rodas de conversa, onde as crianças podem interagir, conversar, contar vivências do seu cotidiano, são facilitadores no processo de comunicação da criança, e proporciona ainda, a ampliação de “suas habilidades de uso da linguagem. Aprendem a estruturar textos oralmente, a variar modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo” (BRANDÃO, 2018, p. 21), e estas características não eram perceptíveis na criança.

Com isso, fomos direcionadas pela professora regente a fazermos intervenções específicas com essa aluna, para contribuir com o seu processo de construção dos conhecimentos. Posteriormente, voltamos às atividades dirigidas especialmente para a ambientação e escrita do sistema alfabético. A atividade de recorte com as mãos fez com que a aluna desenvolvesse a sua habilidade de manipulação de objetos através do movimento de pinça, como o manuseio do lápis. Foi então que começamos com a caligrafia do nome dela, pois habituar as crianças a escreverem os seus nomes com o auxílio de uma ficha contendo, em letra bastão, o seu nome completo, é uma atividade costumeira da Educação Infantil.

Sabemos que “é crescente o espaço que as fichas vem ocupando na rotina das instituições que atendem crianças menores de seis anos” (BRANDÃO; CARVALHO, 2018, p. 140), porém as utilizamos como um meio de auxiliar na construção da aquisição da língua. Pontuamos que, essas atividades, ainda na Educação Infantil, precisam ser trabalhadas de

forma lúdica, Brandão e Carvalho (2018) destacam que as fichas devem ampliar suas oportunidades de refletir e elaborar suas hipóteses, é dessa maneira que buscamos trabalhar, sempre utilizando como base os conhecimentos prévios da criança.

Durante o curso de atividades com esse mesmo caráter, mesmo com o auxílio das tarjas, a criança apresentou muita dificuldade em representar as letras. Faz-se necessário destacar que, a professora responsável possui formação em Psicopedagogia, devido a isso, possui uma maior sensibilidade em reconhecer transtornos cognitivos. Também, possui maior desenvoltura para intervir através de dinâmicas pedagógicas inclusivas, contudo, a sua responsabilidade não é a de encarregar-se integralmente às demandas dos discentes com necessidades educacionais especiais, já que a instituição tem por obrigação oferecer o suporte necessário.

o profissional de AEE deve pesquisar, decidir, organizar, criar, desenvolver recursos além dos já disponíveis na sala multifuncional, procurando suprir as necessidades do aluno atendido, de maneira criativa e inovadora, o que não significa dispensar o planejamento que é elemento norteador do processo ensino-aprendizagem. (SOUZA, 2015, p.252).

Além disso, fizemos atividades voltadas para o estímulo do reconhecimento das cores. Em uma das situações, a criança deveria associar a cor que estava pintada na folha de papel à cor do giz de cera. Através da atividade concluímos que ela não possui nenhum problema visual aparente em relação à percepção das cores. Entretanto, mesmo após diversas atividades que fomentassem a identificação das cores, a criança ainda não conserva a maiorias delas. O que nos motiva, ainda mais, a crer que a criança necessite de acompanhamento pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). A professora regente já notificou a coordenação pedagógica da escola e solicitou uma avaliação da criança pela psicopedagoga, mas devido a grande quantidade de alunos que demandam desta assistência e a disponibilidade de apenas uma profissional para tal, esta avaliação ainda não pôde ser feita.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nossa escola de atuação funciona em dois turnos, com turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, deste modo, percebemos que a quantidade de alunos não é adequada para apenas uma profissional capacitada para o AEE. As turmas do primeiro ano da tarde ainda não foram direcionadas para fazer a avaliação, pois a preferência é dada aos alunos do 2º e 4ºano, supomos que seja porque, esses níveis, sofram maior pressão das avaliações externas. Notamos que a falta do atendimento especializado restringe o desenvolvimento das potencialidades das crianças com necessidades educacionais especiais e,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

portanto, as mesmas estão sendo negligenciadas pelo sistema de ensino, que carece de profissionais e não providencia a alocação de outros para o atendimento no AEE.

O atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p. 27)

O marco nas políticas educacionais que levou em consideração a Educação Especial foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e traz um capítulo, apesar de básico e introdutório, com regulamentações para esse tipo específico de educação. No artigo 59 traz a garantia de que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, além de professores com especialização adequada para a integração dos educando em salas de aulas comuns.

Segundo o artigo 2º da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o atendimento educacional especializado tem duas funções: complementar e suplementar. Essa deve ocorrer por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, a fim de eliminar as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Trazendo para o âmbito municipal, há a resolução Nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, no seu artigo 13, traz que alunos que não possuem laudo, devem ser encaminhados ao atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, deve ter na escola, mediante avaliações e relatórios do professor de sala regular e do professor especializado para este serviço que justifique os motivos deste encaminhamento.

A partir de todas essas determinações da legislação educacional especial brasileira, podemos ver e compreender que há de maneira clara o descumprimento destas. A aluna em questão já foi avaliada de maneira inicial pela professora regente e a mesma solicitou à coordenação o encaminhamento da aluna ao AEE, mas até o momento, não houve intervenção alguma nesse sentido.

Segundo Vygotsky (1989, p.03 *apud* VALDÉS, 2003) a criança com alguma necessidade especial se desenvolve de maneira diferente, e com isso, devemos estimular o desenvolvimento de suas potencialidades. No contexto escolar, o docente não consegue fazer isso de maneira específica, devido à quantidade de responsabilidades e demandas da sala de aula. É nesse momento que faz-se necessário o AEE, pois para auxílio dessas crianças, é imprescindível que o educador seja especializado e que os materiais sejam adequados.

Além do mais, acreditamos que, ainda que haja a necessidade de mais profissionais, é imprescindível, também, a articulação do professor regente com o profissional do AEE, para que, de maneira conjunta, indissociável, e articulada, um contribua com o outro para a construção do conhecimento do aluno, assim, assegurando a qualidade e efetividade do atendimento, buscando sempre contribuir para a autonomia do educando, pois, segundo Freire (2007, p. 59), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

O AEE tem como propósito a eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e impedem a plena participação de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com vistas a contribuir para que possam transitar pela escola e fora dela com maior autonomia”. (SOUZA; COSTA; HOLANDA, 2015, p. 259).

A ideia de total dependência que vinculam às crianças que apresentam alguma dificuldade ou necessidade educacional especial é algo perpetuado, vemos professores que contribuem para a manutenção desta concepção, deste modo, os profissionais do AEE podem e devem trabalhar para a quebra desse paradigma, possibilitando que a criança seja o centro do seu processo educativo.

O aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte em informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir (WEISZ, 2004, p. 60).

Neste sentido, o AEE atua como um importante mecanismo de promoção do desenvolvimento autônomo das crianças com necessidades educacionais especiais para que elas se tornem ativas e tenham as mesmas condições de participação nos processos de construções sociais, não só dentro de sala de aula, mas nas diversas esferas da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nossas aproximações com a criança, buscamos desenvolver sua interação, atualmente, notamos seu maior desenvolvimento nas questões sociais, consegue interagir com

(85) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



os colegas, conosco e com as professoras. Consegue manter um diálogo e se mostra desenvolvida quando pedimos que desempenhe alguma atividade que necessite de comunicação direta.

Consideramos que a insuficiência do Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola em pauta, está, ao mesmo tempo que excluindo, negligenciando a aluna acompanhada, pois a mesma está sendo impedida de gozar de seus direitos plenos, no tocante às possibilidades educacionais para desenvolver-se explorando suas potencialidades. Segundo Lima (2015), a prevenção de danos, estimulação adequada, ambiente favorável ao aprendizado são fatores que podem fazer parte da prática do educador que vislumbra uma efetiva inclusão social.

Mesmo sabendo que o ideal seria que a criança recebesse o apoio do AEE, percebemos que a nossa intervenção em sala de aula contribuiu para uma melhor dinâmica, conseqüentemente, uma melhor aproximação do processo de ensino-aprendizagem da aluna. Apesar de nossas contribuições, não percebemos um salto no seu processo, na verdade, com as vivências e observações, conseguimos notar que em dados momentos, quando interpretamos seu avanços como internalizados, ela apresenta o processo contrário. Para exemplificar, podemos citar um dia em sala de aula que ela comentou de maneira espontânea e natural determinada cor relacionando com seu nome correto, posteriormente, a questionamos e ela já não conseguia sequer lembrar.

No mais, destacamos a importância do aprofundamento e apropriação, por parte dos docentes, nas ciências Educação e Psicologia para que possamos compreender de que forma estas correlacionam-se e, então, podermos contribuir de forma significativa para os processos de aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC, 2009.

BRANDÃO, A.C.P; CARVALHO, M.J.P. As fichas de atividades de língua escrita na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E.C.S (orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRANDÃO, A.C.P; LEAL, T.F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E.C.S (orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E.C.S (orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita.* Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CE. RESOLUÇÃO Nº 010/2013. Fortaleza: CME, 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; SAMPAIO, Rosa Maria Goes; PINTO, Soraya Eli Lira (orgs). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção.** Fortaleza, EdUECE, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VALDES, M. T. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: MAGALHÃES, R.C.B.P (org). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2003.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.