

GT 15 – Educação Especial**A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA**

Geandra Cláudia Silva Santos (UECE)

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro (UECE)

1. INTRODUÇÃO

Na década de 90, se ampliaram as discussões em torno da perspectiva da educação inclusiva, sobretudo, enfocando o público da educação especial profundamente alijado da escolarização comum. Essa nova perspectiva pretende superar o paradigma da integração, que defende a normalização e a responsabilização do sujeito ante ao acompanhamento da experiência educacional desenvolvida nas escolas regulares.

Na abrangência do entendimento preconizado pela Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva prima para que todos os alunos obtenham êxito, exercendo o direito de aprender e se desenvolver com as características orgânicas, psicológicas, sociais que os identificam como seres únicos. Assim, a escola constitui-se como um espaço de educação comum e especial, atendendo as necessidades educacionais dos alunos durante todo o processo de escolarização.

A educação inclusiva requer profundas mudanças no sistema educacional, caracterizado historicamente como excludente, segregacionista e seletivo. Glat (2007) chama atenção para os inúmeros desafios a serem vencidos, tais como: a problemática da falta do delineamento do quadro real da inclusão e do aprofundamento das discussões sobre as políticas em Educação Especial; a carência de vivências individuais e coletivas que promovam o recorte ideológico necessário ao estabelecimento da inclusão; a necessidade de

ações diversificadas que promovam o atendimento à diversidade dos alunos; o estabelecimento do debate e do consenso possível, que permita a construção do currículo necessário à inclusão.

A LDB 9394/96, no Art. 59, Incisos I e III, respectivamente, determina que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 44).

A Educação Especial, como modalidade de ensino, atravessa transversalmente o processo de escolarização da educação básica ao ensino superior, integrando “[...] a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2008, p. 9), atuando de forma articulada com os outros serviços e profissionais da escola.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado na sala de recursos multifuncionais, assume papel importante no bojo das políticas educacionais brasileiras, como mecanismo estratégico, para a construção de uma escola inclusiva. Esse atendimento, portanto, configura-se como serviço educacional de natureza pedagógica, efetivado por professor especializado, em espaço dotado de equipamentos e recursos didáticos adequados às necessidades educacionais dos alunos da escola, que apresentam dificuldades acentuadas em relação à aprendizagem (SARTORETTO; SARTORETTO, 2010, p.03).

As salas de recursos são de dois tipos: Tipo I e II. As salas de tipo I contam com microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *notebook*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. As sala de tipo II contam com os recursos da sala tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com deficiência visual, tais como: impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

Sem sombra de dúvidas o trabalho do professor do AEE é muito relevante no que diz respeito ao acesso e à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas experiências curriculares, mobilizadas pelo processo de ensino da escola. A sua atividade docente requer uma organização didática que compreenda desde a definição do projeto pedagógico individualizado dos alunos à intervenção pedagógica, com repercussão, tanto no AEE, quanto nas ações da sala de aula comum. Esse trabalho busca criar e/ou ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem dos alunos na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

O professor para atuar na sala de recursos multifuncionais deve ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial. A formação de professores para esse espaço educativo deve desenvolver conhecimentos voltados para:

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).

Assim, o artigo apresenta reflexões pertinentes ao contexto explicitado, tendo como objetivo central analisar a organização didática do professor que atua no AEE, considerando, que um ensino para todos os alunos precisa se distinguir pela sua qualidade, na medida em que é aceito como um desafio assumido por todos os que fazem o sistema de ensino.

2. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A prática educativa pode ser entendida como um ato intencional e sistemático, que necessita ser organizada previamente. A organização didática é um projeto de ação norteador da prática pedagógica, exige uma atitude profissional fundamentada, que possa responder ao para que, o que, para quem, quem, com que, quando e onde das distintas e complexas situações vivenciadas no espaço da aula. (VEIGA, 2010). Essa organização é realizada, por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola, principalmente, com as decisões tomadas pelo professor (FARIAS, 2008).

O planejamento que orienta a organização didática do trabalho do professor deve ser elaborado e executado à luz do projeto político-pedagógico da escola e vivenciado de forma

compartilhada com os demais setores da instituição de ensino, uma vez que os alunos são responsáveis pela instituição de ensino e não somente de um profissional. Compreende-se que o professor, assim como os demais profissionais responsáveis pelo trabalho pedagógico da escola devem entender o planejamento não como um ato burocrático, asséptico de interferência política e ideológica, mas com oportunidade dos sujeitos exercerem seu poder de intervenção sobre os rumos do fazer educativo.

No caso da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, deve-se enfatizar que tanto os professores das salas de aula comuns, como os professores do AEE precisam atuar de forma articulada e colaborativa, para que os objetivos de ensino sejam alcançados, observando as distintas frentes de trabalho de cada profissional.

Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras, as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010 p. 19).

Para tanto são eixos privilegiados dessa articulação:

A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
O estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (BRASIL, 2010, p. 19).

Conforme os eixos apresentados, faz-se necessário pontuar que a efetivação dessa articulação é ensejada pela inserção do AEE no projeto político-pedagógico das escolas. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, em abril de 2009, o projeto político-pedagógico da escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum. A democracia se exercita e toma

forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar (BRASIL, 2010).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo, fundamentada na perspectiva qualitativa, realizada em uma escola pública do município de Tauá, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem uma sala de recursos multifuncionais nas suas dependências. A pesquisa foi desenvolvida no semestre letivo de 2013.1.

O sujeito participante da pesquisa foi uma professora da sala de recursos multifuncionais. Os instrumentos de coleta de informações utilizados foram: a entrevista e a observação, que se desenvolveu nos espaços da escola que faziam parte do desenvolvimento do trabalho da professora investigada.

A análise das informações foi orientada pela perspectiva construtivo-interpretativa de González Rey (2002, 2005), que consistiu em gerar indicadores e, posteriormente, elaborar hipóteses que resultaram nas reflexões construídas, por meio da articulação entre as respostas dos sujeitos e o referencial teórico definido.

4. Resultados e Discussão

Essa parte do texto apresenta os resultados da pesquisa com as devidas reflexões teóricas pertinentes ao estudo do objetivo proposto. Está organizada em duas seções que tratam do perfil do sujeito e das construções a respeito da organização didática do atendimento educacional especializado, a partir da investigação da prática pedagógica de determinada professora.

4.1. PERFIL DO SUJEITO

A professora sujeito da pesquisa é do sexo feminino, tinha 34 anos de idade. Graduou-se em Pedagogia e curso especialização em Educação Especial, além de vários cursos de formação continuada na referida área. A formação inicial e continuada da professora enquadra-se na exigência estabelecida pelos documentos legais.

Exerce o magistério há 13 anos, sendo 10 anos dedicados à educação especial. Especificamente, na sala de recursos multifuncionais da escola em que atuava na época da pesquisa, estava com 04 anos de magistério. Tem vínculo empregatício estável, pois ingressou

no serviço público, por meio de concurso e, atualmente, conta exercer sua função em uma jornada de 40 horas semanais de trabalho, nos turnos manhã e tarde.

No ano letivo de 2013, o serviço de educação especial da escola em tela, atendeu a 14 alunos, com diferentes níveis e características de deficiência (visual, física e intelectual) e transtornos globais do desenvolvimento (síndromes do espectro autista). Vale destacar que essa professora do AEE também atende alunos de uma escola de educação infantil, uma vez que todas as salas de recursos multifuncionais devem atender aos alunos de outras escolas, configurando-se como uma sala polo. A sala que a professora atuava era do tipo II.

4.2. REFLETINDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA NA SALA DO AEE

Segundo a professora, o planejamento da sua ação educativa era realizado uma vez por semana, às segundas-feiras, durante todo o dia, sendo a metade desse tempo destinado à preparação de atividades individualizadas para os alunos do AEE, tendo em vista suas necessidades de aprendizagem. Nos dias de terça-feira, após o expediente de trabalho do turno da tarde, ocorria o encontro semanal de planejamento de ensino dos professores da escola, momento em que a professora do AEE ficava disponível para auxiliar aos professores, de acordo com as necessidades educacionais especiais dos alunos sob a responsabilidade dos mesmos.

Nos momentos de planejamento semanal, que podemos acompanhar, observamos solicitações pontuais dos professores das salas comuns direcionadas à professora do AEE, para auxiliá-los na composição de seu plano de ensino. Com isso, a professora acabava voltando-se para a preparação de suas atividades especializadas, após se colocar a disposição do grupo.

Essa constatação coloca em xeque as orientações que indicam o planejamento conjunto entre os professores da escola, na abrangência do projeto pedagógico da escola. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 51), afirma que a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais exige: “[...] exige interação constante entre professor da classe comum e os serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório”.

A professora entende que o planejamento do trabalho direcionado aos alunos depende do diagnóstico acerca das deficiências ou de transtornos no desenvolvimento dos alunos, requerendo, portanto, um processo de diagnóstico, por parte dos profissionais do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado – NAPE e da avaliação dos professores da

escola. Conforme esclarece em sua fala: “Primeiro a criança é levada pro NAPE, aí, depois vem pra cá e, aí, avaliamos ele. A partir da avaliação é verificada a necessidade de acompanhamento do aluno”.

Essa compreensão e a prática identificada nas observações do trabalho da professora coadunam com a consecução das etapas previstas e da relação entre os elementos constituintes do planejamento da ação didática. Segundo Farias (2008) e Veiga (2010), o planejamento deve se iniciar com o diagnóstico da realidade, para, posteriormente, pensar como intervir e alterar o que foi identificado inicialmente. De posse desses dados, a etapa seguinte é a da estruturação da ação pretendida, definindo cada um dos elementos do processo de ensino.

Com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, a professora alude que a mesma é favorecida por um roteiro, que é um instrumento utilizado para estabelecer os objetivos, as atividades que devem ser executadas e os recursos que vão ser trabalhados, de acordo com cada aluno. Esse roteiro serve como base para o trabalho a ser executado e como ponto de partida para a avaliação inicial. A professora explicita com clareza a dinâmica da avaliação:

[...] os alunos são avaliados diariamente ao final de cada atendimento, quando é observado o desempenho na atividade proposta. Dessa forma a gente pode perceber onde aconteceu o desenvolvimento ou a necessidade de se intensificar determinada atividade. Ainda há outra avaliação que é feita bimestralmente por um instrumental utilizado na sala do AEE e na sala comum.

Ademais, a professora, na avaliação, considera importante a contribuição dos familiares, por poder ampliar e enriquecer o seu repertório de avaliativo dos os alunos, a partir das informações socializadas a respeito do nascimento, da história, da convivência fora da escola, dos diferentes atendimentos recebidos, como também das experiências de educação escolar vivenciadas pelos alunos. O contato com os familiares dos alunos, segundo a professora e as observações realizadas, eram feitos por diferentes vias e em ocasiões, quase sempre provocadas pela professora, tais como: reuniões de pais e mestres organizadas pela gestão da escola; encontros individualizados com os pais ou responsáveis, marcados pela professora; conversas informais que ocorriam no início e/ou no final dos atendimentos; iniciativas de comunicação, quando os alunos se ausentavam ao atendimento (ligações telefônicas, recados verbais); visitas às residências.

A compreensão de avaliação explicitada pela professora coaduna com a concepção defendida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em que a avaliação da aprendizagem direciona as ações do AEE, visto que considera:

[...]tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno, quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma 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. (BRASIL, 2008, p.11).

Durante as entrevistas, mais de uma vez, a professora enfatizou que as crianças com necessidades educacionais especiais precisam ter acesso ao conhecimento como todas as outras, mas, para que isso aconteça, faz-se imprescindível ter recursos didáticos diversos e disponíveis.

Sobre esse aspecto, a professora explicou que esses recursos vêm para escola por intermédio da Secretaria de Educação e outros são confeccionados por ela e pelos outros professores. Conforme explicou, faz uso de diversos recursos na sala de AEE, que variam, tendo em vista a necessidade do aluno:

No caso da cegueira, usamos a reglete, o pulsão, bengala, livros em alto relevo, celas, braile de diferentes tamanhos, e outros que podem ser adaptados também. Os que têm problemas com orientação e habilidade e que tem dificuldades motoras, nós usamos a colméia e o acionador de pressão. E para aprender os conteúdos na sala, fazemos confecção de material usando velcro, números e letras em EVA, madeira e flanela.

De acordo com a professora entrevistada, a utilização adequada dos recursos é cuidadosamente pensada e selecionada, para que tenha efetividade no desenvolvimento do aluno. Na opinião dela, “[...] a falta desses recursos representa uma barreira no desenvolvimento da criança e outra dificuldade grande que eu noto é a falta de formação dispensada ao professor que está na sala regular”. Para Sartoretto e Sartoretto (2010), os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar.

De fato, segundo podemos constatar nas observações, essa carência de recursos didáticos, leva a professora a ter que fabricar muitos materiais didáticos, inclusive, utilizando recursos financeiros próprios e fazendo o reaproveitamento de objetos. Além de exigir muito tempo para sua construção, ultrapassando a sua carga-horária de trabalho na escola.

Veiga (2010) considera que o fazer educativo requer um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso, entretanto, no caso do AEE, na realidade investigada, empreender ações nessa direção, significa transformar o trabalho do professor especializado em uma tarefa exaustiva por tantas, diversificadas e crescentes demandas que deve assumir. Importa destacar nessa reflexão o fato de que a multiplicidade de especificidades constitutiva das necessidades

de aprendizagem dos alunos com os quais trabalham o professor do AEE requer, consequentemente, uma diversificação progressiva da organização didática.

Há, nessa questão, uma sobrecarga de atividades para serem cumpridas diariamente por um único profissional, como é o caso da situação do professor do AEE, na realidade investigada, bem como o domínio profundo de conhecimentos técnico-científicos muito específicos e de vários campos, de forma integrada e com direcionamento pedagógico.

Glat (2007, p.32) esclarece que uma escola inclusiva, que atende crianças com necessidades educacionais especiais, requer:

Professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais. Estes últimos estariam voltados para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes regulares bem como para, se for o caso, prestar atendimento direto complementar a esse alunado.

Com relação aos tipos de apoio e incentivo recebido na escola para a realização do trabalho na sala de recursos multifuncionais, a professora menciona as contribuições da Coordenação da Educação Especial, setor técnico da Secretaria de Educação. Quanto ao apoio recebido por parte da escola, a professora admite que se trata de apoio insuficiente, em virtude da ausência de profissionais com conhecimentos específicos, tendo ela que procurar apoio fora da instituição e estudar sozinha ou com outros profissionais da área.

A professora considera que há também a necessidade de ampliar e aprimorar o apoio psicológico e terapêutico aos alunos, para gerar melhores resultados no trabalho que realiza na escola. Esses suportes devem ser empreendidos pelos profissionais especializados que atuam tanto no campo educacional, quanto nos outros setores do serviço público.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) a articulação dos serviços de diferentes setores da administração pública em favor do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais é chamada de rede de apoio e compõe um dos objetivos dos sistemas de ensino. Entretanto, esse aspecto, no que pese a alta relevância para os avanços estabelecidos como metas nas políticas de educação inclusiva brasileiras, ainda é muito precário na sua estruturação e na efetivação dos serviços destinados ao referido público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir através deste estudo que o AEE na escola investigada é considerado relevante. Em resposta à questão inicial, pode-se dizer que o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de recurso multifuncional da escola observada apresenta sinais de efetivação e superação, mesmo com sinais de claras delimitações e dificuldades que resultam em barreiras ao atendimento das demandas de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O desafio de educar esses alunos requer, além do compromisso, dedicação e conhecimento do profissional do AEE aparato estrutural, organizacional, técnico e material a serem empregados no processo educacional.

Quanto à organização didática realizada na sala do AEE, pode-se concluir que ocorre por meio de um processo de planejamento apoiado pela avaliação contínua da aprendizagem dos alunos, mesmo com as lacunas deixadas pelos outros serviços que devem assistir à escola para a efetivação das políticas inclusivas. Observou-se também que neste planejamento estavam incluídos aspectos oriundos do contato que a professora mantinha com os familiares dos alunos, mesmo que através de conversas informais, como também em reuniões agendadas na escola e realizadas no final de cada atendimento.

O planejamento, no caso da professora investigada, serviu para guiar as atividades realizadas individualmente de maneira a desenvolver a competência que o educando necessitava para acompanhar os conteúdos curriculares exigidos na classe comum.

Todos esses fatores auferidos comprovam que a proposta de inclusão vem sendo abraçada pela profissional investigada, mas que requer ainda avanços no que diz respeito à articulação entre os segmentos profissionais da escola, do sistema de ensino e outros setores da administração pública, formando uma rede efetiva de apoio; investimento em materiais didáticos; ampliação do corpo profissional do AEE, para atuar na sala de recursos multifuncionais; repensar essas questões no bojo do projeto político-pedagógico; engajar a família na luta pela ampliação e concretização do direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade.

Outro aspecto fundamental nesse contexto diz respeito a formação inicial e continuada da profissional, que corresponde à competência exigida pelos documentos e, certamente, pela prática educativa, além de ser relevante destacar, o tempo de atuação que a professora tem na educação especial.

Consideramos, portanto, a inclusão uma tarefa desafiante, ainda por fazer, cuja ação de pensar e organizar o trabalho didático do professor do AEE, tem grande contribuição nessa trajetória educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 1996.

_____. MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.

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

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008.

_____. **A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade.** Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em 19.04.2013

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Fortaleza, CE: Liber Livro, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** Trad. Manoel Aristides Ferrade Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** Trad. Manoel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomonlearning, 2002.

SARTORETTO, R.; SARTORETTO, Mara Lucia. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam.** 2010. Disponível em: http://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf. Acesso em 25.05.2013.