

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Tatiane Negrini
(Organizadoras)

Práticas de

ENSINO COLABORATIVO

*Para alunos com deficiência,
surdez e autismo*

Práticas de

ENSINO COLABORATIVO

*Para alunos com deficiência,
surdez e autismo*

FACOS-UFSM



**Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Tatiane Negrini
(Organizadoras)**

Práticas de

ENSINO COLABORATIVO

***Para alunos com deficiência,
surdez e autismo***

Santa Maria
FACOS-UFSM
2024



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Práticas de ensino colaborativo para alunos com deficiência, surdez e autismo

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Tatiane Negrini

Revisão de Texto

Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Tatiane Negrini

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

P912 Práticas de ensino colaborativo para alunos com deficiência, surdez e autismo [recurso eletrônico] / Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Tatiane Negrini (organizadoras).
– Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2024.
1 e-book : il.

ISBN 978-65-5773-087-4

1. Ensino colaborativo 2. Educação inclusiva 3. Surdez
4. Autismo 5. Pessoas com deficiência I. Pavão, Ana Cláudia
Oliveira II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira III. Negrini, Tatiane

CDU 376.1/.5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Centro de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Ciências da Comunicação

Reitor Luciano Schuch

Vice-reitora Martha Bohrer Adaime

Diretora do CCSH Sheila Kocourek

**Chefe do Departamento
de Ciências da Comunicação** Cristina Marques Gomes

FACOS - UFSM

Diretora Editorial Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

Editora Executiva Sandra Depexe (UFSM)

Conselho Editorial Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eduardo Andres Vizer (UBA)
Flavi Ferreira Lisboa Filho (UFSM)
Gisela Cramer (UNAL)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Marina Poggi (UNQ)
Monica Marona (UDELAR)
Paulo Cesar Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UEL)
Suzana Bleil de Souza (UFRGS)
Valdir José Morigi (UFRGS)
Valentina Ayrolo (UNMDP)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

Comitê Técnico Profa. Dra. Sandra Depexe (UFSM)

Acad. Ana Ribeiro (UFSM)

Acad. Larissa Ferreira (UFSM)

Estratégias colaborativas na educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

Organizadoras

Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Tatiane Negrini

Santa Maria, FACOS-UFSM

Universidade Federal de Santa Maria

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Orgs.). **Práticas de ensino colaborativo para alunos com deficiência, surdez e autismo.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2024.

Essa obra é o resultado de estudos de pesquisadores pertencentes a Grupos de Pesquisa/Capes e pesquisadores de instituições de ensino brasileiras.

Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, liderado pela Professora Doutor Ana Cláudia Pavão, vinculada vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - UFSM.

Grupo de pesquisa em educação, saúde e inclusão-GEPEDUSI. Liderado pela professora Doutor Sílvia Maria de Oliveira Pavão vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - UFSM.

Grupo de Pesquisa Educação Especial: interação e inclusão social. GPESP.

Liderado pela Professora Doutora Tatiane Negrini, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional-UFSM.



GPESP
GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
INTERAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

REVISÃO POR PARES

Dra. Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa -
Instituto Politécnico de Leiria. Portugal.

Dra. Aleida Patricia Monteiro Furtado - Universidade de
Cabo Verde - Cabo Verde. África.

Dra. Eliamar Godoi - Universidade Federal de Uberlândia
(UFU). BRASIL.

Dra. Eliana Lucia Ferreira - Universidade Federal de Juiz de
Fora (UFJF). BRASIL.

Dra. Elisa Lopes da Cruz Ferreira da Silva - Universidade de
Cabo Verde. Cabo Verde. África.

Dr. Reinaldo dos Santos - Universidade Federal da Grande
Dourados (UFGD). BRASIL.

AUTORES

Alana Cláudia Mohr

Professora de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Especialista em Gestão Educacional; Mestre (2014) e Doutora (2018) em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

<http://lattes.cnpq.br/4429023408187875>

ORCID: 0009-0003-4950-3485

alana.mohr@edu.santamaria.rs.gov.br

Aline Cammarano Ribeiro

Enfermeira, Doutora em Enfermagem, professora do Departamento de Enfermagem da UFSM/ Santa Maria - Rio Grande do Sul.

<http://lattes.cnpq.br/1998829571565618>

ORCID: 0000-0003-3575-2555

aline.cammarano-ribeiro@ufsm.br

Aline dos Santos Ennes

Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Franciscana (2013). Possui especialização em Disfunções Neurológicas, com formação no conceito neuroevolutivo Bobath. Atua desde 2023 na área de terapia ocupacional junto ao Espaço Superação da Clínica Elena em Palmeira das Missões/RS.

ORCID: 0009-0000-2938-1490

Aline Russo da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS.

Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel

Terapeuta Ocupacional (UFPE). Doutora em Educação (UFSM). Professora do Departamento de Terapia Ocupacional/UFSM. Santa Maria/RS.

<http://lattes.cnpq.br/4493139078966391>

ORCID: 0000-0002-7932-3659

amarahb@gmail.com

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Doutora em Informática na Educação – UFRGS. Professora associada da UFSM, Coordenadora do Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

<http://lattes.cnpq.br/7103505448590793>

ORCID: 0000-0002-9914-3700

anaclaudiaoliveira.pavao@gmail.com

Bibianna Ferrão Cordero

Licenciada em Educação Especial, com Especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Especialização em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Contexto Educacional. Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, é Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)/ Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Rede Municipal de Cruz Alta-RS.

Camila Schmitt da Silva Pires

Especialista em Saúde Coletiva, Psicóloga na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.

<http://lattes.cnpq.br/8670018588186022>

ORCID:0000-0003-4027-5239

camila.pires@ufrgs.br

Cíntia Bissacotti

Possui graduação em Educação Especial - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2019). Especialista em Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada - IFSul (2022). Mestra em Educação na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da UFSM (2023). Doutoranda em Educação pela UFSM, (Pesquisadora com bolsa de doutorado vigente no CNPq).

cintia_bissacotti95@hotmail.com

Cláudia Honnef

Doutora em Educação. Docente na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS

<http://lattes.cnpq.br/6237424115302080>

ORCID: 0000-0002-1244-6232

claudia.honnef@uol.com.br

Cristiane Missio

Especialização em Educação Especial pela UFSM/ Professora de Educação Especial da Rede Estadual de Educação do RS, atua nos municípios de Júlio de Castilhos – RS e Santa Maria - RS.

<https://lattes.cnpq.br/3092499090375365>

ORCID: 0009-0006-9071-1587

cristianemissio@gmail.com

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco

Mestranda em Filosofia e História da Educação. Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Campus de Marília - SP, com ênfase de atuação em Educação. Professora de Ensino Fundamental na EMEF Prof. Odínir Magnani, em Tupã - SP.

<https://lattes.cnpq.br/8628380397095879>

ORCID: 0000-0002-4862-8636

cristina.mdg.carrasco@unesp.br

Damaris Casarotto

Graduação em Letras-Licenciatura-Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Servidora pública federal, no cargo de Secretária Executiva, com exercício atual na Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

<http://lattes.cnpq.br/5261522709003839>

ORCID: 0000-0002-7969-0176

damaris.casarotto@uol.com.br

Danusa Santos da Cunha

Pedagoga, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Psicopedagoga Clínica e Institucional, pelo Centro Universitário Metodista - IPA. Especialização em Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano, bem como Educação Especial e Orientação Educacional, pelo IERGS – Porto Alegre/ RS. Especialista em Psicologia da Saúde e Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal de Santa Maria –UFSM.

danusacunha@gmail.com

Denise Ferreira da Rosa

Mestra em Educação. Professora Substituta da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3669205120517881>

ORCID: 0000-0003-1568-8373

denisef.darosa@gmail.com

Denize Mancine Coelho de Campos

Mestranda pela PROFEI, Educação Inclusiva, (Unesp). Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e em Pedagogia. Docente efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) na EMEF Prof. Odínir Magnani, em Tupã - SP.

<http://lattes.cnpq.br/3549216257602347>

ORCID: 0009-0005-8426-172X

denizemancine@gmail.com

Eliane Sperandei Lavarda

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS (PPGE/UFSM). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI/UFSM. Docente de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, na 8ª CRE, Santa Maria - RS e na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS.
<http://lattes.cnpq.br/1745145046435508>

ORCID: 0000-0002-4530-3203

eliane.lavarda@gmail.com

Fabiane Romano de Souza Bridi

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professora Associada do Departamento de Educação Especial. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM) e integra, como pesquisadora, o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – (NEPIE/UFRGS).

<http://lattes.cnpq.br/8914947342465602>

ORCID: 0000-0002-8727-851X

fabienebridi@gmail.com

Fabiane Sueli Engeroff

Professora especialista na área da Educação Especial e Inclusiva, Libras (Língua Brasileira de Sinais), Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública do Município de São José do Hortêncio - RS.

<https://lattes.cnpq.br/4517251912233601>

ORCID: 0009-0004-4253-9378

fabiengeroff@gmail.com

Fernanda Sarturi

Enfermeira, Doutora em Educação, professora do Departamento de Enfermagem da UFSM/ - Campus Palmeira das Missões/RS.

<http://lattes.cnpq.br/0930953751809465>

ORCID: 0000-0002-3829-3932

fernanda.sarturi@ufsm.br

Fernanda Viannay Siqueira

Mestre em Diversidade e Inclusão CMPDI - UFF

Instituição que trabalha: Fundação Municipal de Educação de Niterói - Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/5514861712921433>

ORCID: 0000-0002-3925-0416

viannay25@gmail.com

Franciele Rusch König

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – RS (PPGE/UFSM). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI/UFSM. Docente de Educação Especial na Rede Privada de Ensino de Santa Maria - RS e na Rede Municipal de São Pedro - RS Professora substituta vinculada ao Departamento de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Iara da Silva Ferrão

Psicóloga e Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Transtornos da Infância e Adolescência e em Neuropsicopedagogia. Mestra em Psicologia da Saúde e Doutora em Educação (UFSM). Atualmente, atua como Psicóloga Educacional e Escolar nos municípios de São Vendelino - RS e Alto Feliz - RS. Trabalha como Psicóloga da Saúde na Unidade Básica de Saúde (UBS) de São Vendelino - RS. É docente, em nível superior, na graduação e pós graduação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação GPForma (UFSM).

Jessica Wesner Lemos

Estagiária na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, graduanda em Educação Especial e monitora na Escola Marista - Santa Maria, RS.
<http://lattes.cnpq.br/9208350733962995>
ORCID: 0009-0008-5083-6072
jeewesner@gmail.com

Joana Canfora Monti Gonçalves

Professora Coordenadora - Espaço Avançar. Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba – SP. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo CBI of Miami – Child Behavior Institute. Pós-Graduada em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Psicologia Educacional pelo Centro Universitário Max Planck. Pós-graduanda em Intervenção da Análise do Comportamento Aplicada/ Applied Behavior Analysis (ABA) para Autismo e Deficiência Intelectual pelo CBI of Miami – Child Behavior Institute.
<https://lattes.cnpq.br/4517251912233601>
ORCID: 0009-0004-4253-9378
fabiengeroff@gmail.com

Leonardo Bigolin Jantsch

Enfermeira, Doutora em Ciências da Saúde, professora do Departamento de Ciências da Saúde da UFSM, Campus Palmeira das Missões/RS, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/3406632272165876>
ORCID: 0000-0002-5083-9432
neilasantini25@gmail.com

Lorena Inês Peterini Marquezan

Licenciada em Pedagogia (1976). Especialista em Psicologia Escolar- FGV- Rio de Janeiro – RJ (1977). Mestre em Educação (1985) e Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2015). Atualmente, é professora titular da Universidade de Santa Maria (UFSM). Professora permanente no programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, atuando na linha de pesquisa "Gestão Pedagógica e Contextos Educativos". Segunda líder do GEPEPP - Grupo de Pesquisa sobre Educação e Psicopedagogia.

Luísa Pradié Algayer

Enfermeira Oncoclinicas, Porto Alegre - Rio Grande do Sul.
<http://lattes.cnpq.br/4654947803726788>
ORCID: 0000-0003-4738-2299
luisaapradie@gmail.com

Maria Talita Fleig

Doutora em Educação. Docente na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS.

<http://lattes.cnpq.br/6734024700453661>

ORCID: 0000-0002-6660-9922

maria.talita@uol.com.br

Marília Rodrigues Lopes Heman

Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Pública de Educação no Município de Santa Maria - RS. Especialista em Gestão Educacional. Especializanda em Psicopedagogia, Orientação Educacional e Psicologia Escolar. Pedagoga e Psicóloga. Aperfeiçoada em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

<http://www.lattes.cnpq.br/1079023663243185>

ORCID: 0000-0002-0244-4882

ma.riliaheman@gmail.com

Neila Santini de Souza

Enfermeira, Doutora em Ciências da Saúde, professora do Departamento de Ciências da Saúde da UFSM, Campus Palmeira das Missões/RS, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3406632272165876>

ORCID: 0000-0002-5083-9432

neilasantini25@gmail.com

Poliana Teixeira Coutinho

Pedagoga Especialista em Educação Especial e Inclusiva - UFF. Trabalha na Fundação Municipal de Educação de Niterói - Rio de Janeiro.

<http://lattes.cnpq.br/3475608932560961>

polianacoutinho21@gmail.com

Renata Corcini Carvalho Canabarro

Graduação em Educação Especial, Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou como tutora do Curso de Serviço em Atendimento Educacional Especializado (UFSM/2023). É professora de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

<http://lattes.cnpq.br/9607406068656041>

ORCID: 0009-0002-0958-9766

renata.canabarro@prof.santamaria.rs.gov.br

Rita de Cassia Brasil de Aquino

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Santa Maria e na Rede Municipal em Agudo - RS.

<http://lattes.cnpq.br/6327542274566692>

0009-0002-9045-6038

ritaeducoespecial@gmail.com

Rosane Aragon

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Líder do Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital (NEED).

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Possui graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em Inovação e Sistema Educativo - Universidad Autónoma de Barcelona (1998), doutorado em Educação - Universidad Autónoma de Barcelona (2003), e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria.

<http://lattes.cnpq.br/6934897603622261>

ORCID: 0000-0002-5365-0280

silviamariapavao@gmail.com

Solange Ferreira Pinto Marinho

Pedagoga e Psicóloga Clínica - FAMATH. Trabalha na Fundação Municipal de Educação de Niterói - Rio de Janeiro.

solpintomarinho@gmail.com

Soraia Rodrigues Santana

Psicopedagoga, licenciada em Pedagogia e Educação Especial, com especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) Aplicadas à Educação e Ensino Lúdico. Atua como professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS.

<https://lattes.cnpq.br/2774349988339644>

ORCID: 0000-0001-8393-8739

soraiasantana@gmail.com

Tatiane Negrini

Professora do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora no PPPG e PPGE/UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social.

<http://lattes.cnpq.br/6375749355117140>

ORCID: 0000-0002-6394-5365

tatianenegrini@yahoo.com.br

SUMÁRIO

Apresentação

17

01

Um olhar sobre a deficiência ao longo dos séculos: da perspectiva de questão de higidez ao ensino colaborativo

20

Damaris Casarotto; Ana Cláudia Oliveira Pavão

02

Transtorno do Espectro Autista: a relevância da mediação afetiva no processo de aprendizagem

61

Fabiane Sueli Engeroff

03

O ensino colaborativo e a necessidade da mudança da sua topografia para o desenvolvimento dos estudantes com autismo em seus diferentes níveis de apoio

79

Joana Canfora Monti Gonçalves

04

Proposta de intervenção à um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com uso de Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), atendido pela Rede Municipal de Ensino no Ensino fundamental I na perspectiva colaborativa

98

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco; Denize Mancine Coelho de Campos

05

O ensino colaborativo e a inclusão escolar em teses e dissertações: análise da produção acadêmica entre os anos de 2012 e 2022

116

Soraia Rodrigues Santana; Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel; Renata Corcini Carvalho Canabarro

06

O ensino colaborativo no atendimento a uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da concepção teórico-prática do trabalho docente articulado

132

Cláudia Honnep; Maria Talita Fleig; Denise Ferreira da Rosa; Camila Schmitt da Silva Pires; Jessica Wesner Lemos

07

A experiência do ensino colaborativo: a construção da proposta em escolas públicas no Rio Grande do Sul - RS

153

Alana Cláudia Mohr; Cristiane Missio; Eliane Sperandei Lavarda; Rita de Cassia Brasil de Aquino

08

Educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma perspectiva de ensino colaborativo e socioemocional
Danusa Santos da Cunha

174

09

Ensino colaborativo: a perspectiva dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Aline Russo da Silva; Rosane Aragon; Tatiane Negrini

191

10

Ensino colaborativo: parceria do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a sala de multimeios da educação infantil
Fernanda Viannay Siqueira; Poliana Teixeira Coutinho; Solange Ferreira Pinto Marinho

211

11

Atendimento Educacional Especializado (AEE): proposta de intervenção pedagógica
Marília Rodrigues Lopes Heman

227

12

O ensino colaborativo como prática pedagógica: um estudo de caso
Eliane Sperandei Lavarda; Fabiane Romano de Souza Bridi; Franciele Rusch König

242

13

Utilização da Social Stories na promoção do autocuidado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

259

Luísa Pradié Algayer; Neila Santini de Souza; Leonardo Bigolin Jantsch; Aline dos Santos Ennes; Aline Cammarano Ribeiro; Fernanda Sarturi

14

(Res)significando o memorial (auto)biográfico: o encontro do sujeito surdo

275

Bibianna Ferrão Cordero; Lorena Inês Peterini Marquezan; Iara da Silva Ferrão

15

Ensino colaborativo: o impacto das relações interpessoais na dinâmica pedagógica

293

Cíntia Bissacotti; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

APRESENTAÇÃO

Esse livro com quinze capítulos é uma obra que aborda a importância da inclusão e da colaboração no ambiente educacional, por meio de diferentes perspectivas e práticas que promovem o respeito as singularidades de cada aluno.

Capítulo 1: Um olhar sobre a deficiência ao longo dos séculos: da perspectiva de questão de higidez ao ensino colaborativo, é feita uma análise histórica sobre a percepção da deficiência, destacando a evolução do conceito de higidez para um enfoque mais inclusivo e colaborativo na educação.

Capítulo 2: Transtorno do espectro autista: a relevância da mediação afetiva no processo de aprendizagem aqui, discute-se a importância da mediação afetiva como um elemento fundamental para o aprendizado de alunos com transtorno do espectro autista, explorando estratégias que favorecem a interação e a comunicação.

Capítulo 3: O ensino colaborativo e a necessidade da mudança da sua topografia para o desenvolvimento dos estudantes com autismo em seus diferentes níveis de apoio, este capítulo aborda a necessidade de adaptações no ambiente escolar para melhor atender os alunos com autismo, enfatizando a importância de um ensino que se adapte às diversas necessidades.

Capítulo 4: Proposta de intervenção a um estudante com transtorno do espectro autista (TEA) com uso de comunicação suplementar alternativa (CSA) A proposta apresentada aqui exemplifica a aplicação de estratégias de comunicação alternativa, destacando como a colaboração entre educadores e especialistas pode beneficiar o aprendizado de alunos com TEA.

Capítulo 5: O ensino colaborativo e a inclusão escolar em teses

e dissertações uma análise da produção acadêmica sobre inclusão escolar entre os anos de 2012 e 2022, revela tendências e práticas que têm sido abordadas em pesquisas.

Capítulo 6: O ensino colaborativo no atendimento a uma criança com transtorno do espectro autista a partir da concepção teórico-prática do trabalho docente articulado. Este capítulo oferece uma perspectiva teórico-prática sobre como o trabalho colaborativo dos docentes pode impactar positivamente a educação de alunos com TEA.

Capítulo 7: A experiência do ensino colaborativo: a construção da proposta em escolas públicas no Rio Grande do Sul, relata experiências práticas de implementação do ensino colaborativo em escolas públicas, mostrando resultados e desafios enfrentados.

Capítulo 8: Educação especial e o atendimento educacional especializado uma discussão sobre a relação entre educação especial e ensino colaborativo, com foco na abordagem socioemocional dos alunos.

Capítulo 9: Ensino colaborativo: a perspectiva dos professores do Atendimento Educacional Especializado. Este capítulo apresenta as opiniões e experiências dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, ressaltando a importância da colaboração na prática docente.

Capítulo 10: Ensino colaborativo: parceria do Atendimento Educacional Especializado com a Sala de Multimeios da Educação Infantil, explora como a parceria entre diferentes esferas educacionais pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Capítulo 11: Proposta de intervenção pedagógica uma proposta prática que visa implementar intervenções pedagógicas colaborativas, com foco na inclusão e no desenvolvimento dos alunos.

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Tatiane Negrini

Capítulo 12: O ensino colaborativo como prática pedagógica: um estudo de caso, apresenta um estudo de caso que ilustra a aplicação do ensino colaborativo em um contexto real, destacando benefícios e resultados.

Capítulo 13: Utilização da social stories na promoção do autocuidado de crianças com transtorno do espectro autista, discute a eficácia das social stories como uma ferramenta pedagógica para apoiar o autocuidado de crianças com TEA.

Capítulo 14: (Res)significando o memorial (auto)biográfico: O encontro do sujeito surdo, reflete sobre a experiência do sujeito surdo no contexto educacional, buscando ressignificar sua trajetória e identidade.

Capítulo 15: Ensino colaborativo: O impacto das relações interpessoais na dinâmica pedagógica, finaliza a obra discutindo a importância das relações interpessoais na construção de um ambiente colaborativo e inclusivo.

Esse livro é um convite à reflexão e à ação, propondo um olhar atento e sensível às necessidades de alunos com deficiência, surdez e autismo. O ensino colaborativo se apresenta como uma prática transformadora, capaz de promover inclusão e desenvolvimento para todos.

As organizadoras

01

***Um olhar sobre
a deficiência ao longo
dos séculos:
da perspectiva de questão de
higidez ao ensino colaborativo***

**Damaris Casarotto
Ana Cláudia Oliveira Pavão**

INTRODUÇÃO

Ao empreender sua relação com o meio natural, o ser humano extrai dele os recursos, conferindo, ao seu entorno, uma característica humanizada, transformando, simultaneamente, a si mesmo e a natureza com a qual interage, distinguindo-se, dessa forma, dos demais animais. A esse movimento na busca de diferenciação, aliado a relação esculpida entre o ser humano e o meio que habita, denomina-se existência humana, que envolve o desenvolvimento e o aprimoramento de hábitos, a capacidade de invenção de instrumentos, o desenvolver de ideias, a percepção de consciência de que está transformando a natureza ao seu redor e, aliado a isso, a sedimentação das relações sociais (ANDERY, 2007 *apud* CASAGRANDE & MAINARDES, 2018). Ao longo da existência humana, o ser humano foi apurando suas habilidades para superar obstáculos, a fim de garantir a perpetuação da espécie, sendo que, a par das atividades humanas, sempre esteve a necessidade da interação social, devido à impossibilidade de o ser humano existir de maneira isolada. Nessa interação, seres humanos diversos vêm convivendo desde o princípio, incluindo os indivíduos com e sem deficiência, numa relação multifacetada, que incluiu laços de harmonia, porém, marcadamente, percebida por atos de “segregação, violência e extermínio” (CASAGRANDE & MAINARDES, 2018).

Desse modo, a história dos indivíduos com deficiência, ao longo do desenvolvimento das sociedades humanas, foi sendo formada pela junção de diversos desdobramentos. Nas sociedades primitivas, inicia-se com uma contradição, ao se negar, o que pode ser definido, atualmente, como direito à existência.

De acordo com o estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações

Unidas (ONU), no ano de 2006, define-se por

pessoa com deficiência: aquela que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (GARGHETTI, MEDEIROS & NUERNBERG, 2013).

Em relação às Pessoas com Deficiência (PcD), o Decreto nº 3.298/1999, segundo o artigo 3º, inciso I, define que deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). No tocante à acessibilidade desse grupo populacional, relativamente às questões de garantia de igualdade e direitos, o Decreto nº 5.296/2004, “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004). Já conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de acordo com seu artigo 1º, deve-se “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015) (COSTA, 2019, p. 971).

Para esse grupo de pessoas, houve, nas últimas décadas, uma notável onda de crescimento em direção à garantia de direitos humanos e sociais, o que se estrutura como um avanço exponencial ao se comparar com a realidade dos séculos precedentes. Parte-se do assassinio, da marginalização, do isolamento social, da visão essencialmente ligada à doença – ou seja, da necessidade de intervenção médica, – à concepção de garantia de direitos humanos, diversidade, inclusão educacional e, consequentemente, inclusão social com garantia de direitos. Dentro desse entendimento de higidez, parte da Organização Mundial da Saúde (OMS) o primeiro ato de elaborar

uma definição universal referente a lesões e deficiências, instituindo ser a deficiência um

substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, e pode ser classificada em cinco grupos: física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla.

Em 2001, já imbuída pela concepção social acerca da deficiência, têm-se a publicação, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Esse novo documento ressignifica e expande a concepção sobre a deficiência, trazendo, para o conceito, as experiências sociais e políticas do indivíduo com deficiência, em vez de restringi-lo ao mero diagnóstico imposto a corpos anormais (GARGHETTI, MEDEIROS & NUERNBERG, 2013).

Essa mudança de paradigma foi o ideal que ajudou a direcionar um outro olhar sobre a questão da deficiência, tirando a ênfase de seu pertencimento ao campo das enfermidades, restrições, – e demais impossibilidades atreladas, historicamente, à pessoa com deficiência, para ajustar a visão em direção ao campo da inclusão, relativo ao direito à educação e à acessibilidade, que garanta, de fato, o pertencimento social, sendo, em suma, a garantia dos direitos humanos. O percurso histórico da deficiência demonstra um início estreitamente focado na questão do corpo com deficiência, nas limitações que o impediam de garantir a própria sobrevivência. Após, o mesmo passa a ser o corpo que não corresponde à perfeição física idealizada, ao corpo-foco de atenção médico-clínica. Por fim, chega-se à busca do espaço social que coloque o indivíduo com deficiência à frente da deficiência em si, com o direito de ser percebido como um indivíduo digno dos direitos humanos pertencentes a todos, como o acesso à educação, estando

agora, em foco, a luta pelo respeito a suas necessidades específicas e pela capacidade de seu desenvolvimento humano e social.

A deficiência no decorrer dos séculos: dos tempos remotos a uma nova perspectiva

A humanidade, no decorrer da sua história, vivenciou o fato de que as pessoas com deficiência formaram parte das diferentes civilizações que surgiram ao longo do tempo (MONTEIRO et al., 2016). No entanto, na época da formação das primeiras tribos de seres humanos, há aproximadamente 10.000 anos, na chamada Era Neolítica, fazia-se inviável a sobrevivência das pessoas com deficiência, devido às adversas condições de sobrevivência do período. Era imperativo, da época, que os grupamentos humanos precisassem se deslocar de forma frequente, em busca de novos territórios, de modo que o abandono ou a eliminação dos integrantes com deficiência, notadamente crianças, fosse lugar comum, não infringindo nenhuma concepção ética ou moral, já que esses indivíduos configurariam um fator de perigo e um ônus para o restante do grupo. Prevalecia, assim, a prioridade da proteção grupal em detrimento à sobrevivência do indivíduo (DICHER & TREVISAM, 2015).

Nos séculos vindouros, na sociedade do Antigo Egito, os problemas de ordem mental, as doenças graves e as deficiências físicas eram consideradas, pelos médicos da época, como consequência da ação de espíritos malignos, seres demoníacos ou devido a pecados cometidos em vidas passadas. Assim, a deficiência só poderia ser superada pela ação dos deuses, ou por meio do poder divino delegado aos médicos-sacerdotes, os quais detinham o conhecimento acerca dos “Livros Sagrados”, que versavam sobre as doenças e suas respectivas

curas. A preparação para esse sacerdócio médico compreendia vários anos, qualificando-os na arte médica para tratarem de pessoas com sintomas de doenças graves ou deficiências diversas, oriundas tanto de mutilações de guerra, causas congênitas ou acidentes variados. Porém, apenas os estratos sociais mais excelsos dispunham de acesso ao atendimento, sendo esses os nobres, os guerreiros e os próprios sacerdotes (PEREIRA, 2017, *apud* SILVA, 1987). A antiga sociedade egípcia possuía, inclusive, um olhar de natureza mais benevolente em relação à deficiência. Nessa nação da Antiguidade, houve registros, em relação ao tema, em túmulos, papiros e afrescos. Achados biológicos, datados próximos ao ano de 4.500 a.C., revelam algumas ocupações artísticas desempenhadas por pessoas com deficiência, notadamente o nanismo, no campo da música e da dança. Vislumbra-se, assim, não haver entraves a essas manifestações junto à sociedade da época. A nação egípcia possuía, historicamente, uma estreita relação com a deficiência, sendo conhecida, por séculos, como a “Terra dos Cegos”, título esse devido à alta recorrência de casos de infecções oculares, que atingiam a população e resultavam em cegueira (GUGEL, 2015).

No entanto, a abordagem sobre a deficiência, nas sociedades antigas, não era uníssona. A Grécia Antiga, com o poderio de suas cidades-Estado, legou ao mundo ocidental as civilizações de Atenas e Esparta, cuja relação com a deficiência diferia do antigo mundo egípcio.

A cidade-Estado de Esparta, com seu tradicional legado histórico de esportes e belicosidade, tinha a manutenção de seu poder diretamente relacionada à robustez de seus indivíduos. Após o parto, os recém-nascidos passavam pelo crivo de um grupo de anciões, ao qual cabia decidir o destino do bebê, de acordo com a constituição física apresentada. Caso julgassem que a criança apresentava alguma fragilidade ou algum tipo de deficiência, sentenciavam-na ao abandono

ou a arremessá-la desde o Monte Taigeto (MOISES & STOCKMANN, 2020).

Detentora de uma população militarizada, dotada de alta rusticidade e pouca cultura intelectual, Esparta se valia dessas características para alcançar seus êxitos políticos, e também para lograr manter, sob seu jugo, as populações conquistadas após as campanhas bélicas. Para perpetuar seu poderio guerreiro, a cidade-Estado espartana mantinha brigadas de infantaria e uma cultura guerreira sustentada num princípio de coletividade de Estado, semelhante à adotada pelos países modernos de cunho totalitário. O cidadão espartano, de modo expressivo, estava subordinado ao Estado, vivendo em acampamentos militares e tendo seu sustento garantido pela classe dos periecos e dos ilotas. Era, em suma, um povo educado, substancialmente, para o militarismo de guerra (LUZURIAGA, 1976). Essas características da sociedade espartana exprimem, por si mesmas, o pouco espaço de sobrevivência que uma pessoa com deficiência teria direito nesse espaço/tempo.

A outra cidade-Estado grega de maior destaque, Atenas, cuja maior proeminência estava no conjunto de leis, arte e política que possuía, demonstrava outra forma de preocupação em relação às pessoas com deficiência, prevendo a oferta do auxílio necessário, o qual permitisse prover aos mesmos a própria sobrevivência (MOISES & STOCKMANN, 2020).

O mundo grego antigo cultuava a emulação, traduzido como a aspiração de ser superior a todos, e situar-se entre os mais destacados. Conhecia-se essa aspiração como ideal agnóstico, que empreendia uma busca por se diferenciar entre todos, sendo sempre o indivíduo mais proeminente. A educação dos jovens helênicos tinha uma grande carga de exigência física, pois era composta pela aprendizagem de

habilidades com armas, arco e flecha. Incluía-se, nessa educação, outros aspectos ligados à moral e o intelecto, como a habilidade musical, os hábitos corteses, bons modos, a sagacidade e a engenhosidade criativa. Depreende-se que, num meio social onde se preza pelo ideal de superioridade, as pessoas com deficiência representavam seu oposto, estando relegadas ao círculo da inferioridade (LUZURIAGA, 1987).

Com raízes no ocaso da civilização grega antiga, emerge um império ainda mais poderoso, o Império Romano. Não se valendo apenas da conquista de territórios, os antigos romanos tinham por instrumento de domínio a assimilação de vários aspectos da cultura dos povos subjugados, motivo pelo qual preservaram costumes, crenças e conceitos diversos da civilização helênica.

Embora essa seja considerada por Cícero (106 a.C. – 43 a.C.) como a maior fonte de formação intelectual dos antigos romanos, a concepção acerca da educação diferia entre os dois mundos. Enquanto que, na civilização grega, a educação era delegada a uma questão de Estado, na civilização romana, consistia numa responsabilidade da família (*pater famílias*), podendo ser traduzida como um poder irrestrito que o homem exercia sobre o núcleo familiar (esposa e filhos) e os escravos que possuía.

Segundo o Direito Romano, instituído pela lei da Doze Tábuas, cabia ao pai exercer a educação primária dos filhos, versando sobre assuntos como leis romanas, oratória e o início no campo das letras, competência essa que vigorou até o século V a.C. Ademais dessa formação educacional, era de responsabilidade paterna exercer o direito sobre vida e morte de seus descendentes, configurado na exigência do *Partus Prodigiosi* (“bom nascimento”), contida no Direito Romano. De forma específica, na IV tábua, estabelece-se o dever de, no caso de o recém-nascido apresentar algum tipo de deformidade, proceder-

se ao sacrifício humano, a ser praticado pelo pai, tão logo ocorresse o nascimento. Essa prática em relação às pessoas com deficiência, determinada pela lei da época, possivelmente tenha sido influenciada pela cultura grega, sempre calcada nos ideais que buscavam a formação de exímios cidadãos nas artes da política e da guerra. No entanto, a eliminação de recém-nascidos com deficiência (“anormalisiv”), mesmo guardando semelhanças com o praticado na sociedade militarista de Esparta, não era uma característica exclusiva de determinada civilização, sendo verificada também dentre outros povos, além de defendida por filósofos como Platão (MOISES & STOCKMANN, 2020).

Durante a era conhecida como Idade Média, as pessoas com deficiência passaram da situação de serem assassinadas a sofrerem a marginalização social (BARBOSA-FOHRMANN, 2020), sendo que peculiaridades conferidas pela deficiência passam a ser percebidas como desígnios divinos, suscitando a curiosidade de se tentar decifrar o significado contido na manifestação das características próprias à deficiência. (FOUCAULT, 1981; LOBO, 2015). Com a chegada da Renascença, iniciam-se os processos da institucionalização e segregação, que irão se tornar mais expressivo nos séculos XIX e XX, quando a obra de Francis Galton (1909) traz o termo “eugenia” para nomear a ciência que o autor definia como sendo aquela que englobava “todas as influências que melhoram as características inatas da raça [...]” (AUBERT, 2021).

No decorrer dos séculos, o modo de produção escravagista foi enfraquecendo e os escravos cederam lugar aos servos. Esses recebiam uma gleba de terra, de onde deveriam tirar o sustento da família, além de pagar um montante ao senhor feudal. Esse sistema perdurou, aproximadamente, até meados do segundo milênio, vendo surgir novas classes sociais, notadamente a dos trabalhadores, sacerdotes

e guerreiros. O advento do Cristianismo, que abominava a prática do extermínio de pessoas com deficiência, aliado à melhoria das condições de vida no novo sistema, provocaram uma mudança no trato para com esse grupo de indivíduos. Passa-se, então, da eliminação sumária para a segregação social, com o isolamento em asilos e hospitais, instituições essas que tinham a Igreja Católica, nos primórdios da Idade Média, como principal provedora. Entretanto, a demanda não era satisfatoriamente atendida, de forma que muitas pessoas permaneciam sem nenhuma assistência, sendo alvo de superstições e/ou explorações (ROSSETTO et. al, 2006).

A história das pessoas com deficiência, no decorrer dos séculos, é marcada pela marginalização, sendo que a mudança de percepção vai ganhando notoriedade a partir do momento que o direito do ser humano à cidadania e à igualdade passa a ser considerado. Assim, passa-se da rejeição à proteção e à filantropia, que ainda seguem em voga, embora a bússola dos movimentos que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência aponte para a direção da garantia de igualdade, de direitos e de acessibilidade (GARGHETTI, MEDEIROS & NUERNBERG, 2013). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, representa uma guinada na visão sobre as pessoas com deficiência, pois a partir dela, surgem movimentos pioneiros em defesa desse grupo populacional, planificados pelos familiares, tendo como pilar as críticas ao preconceito infligido às pessoas com deficiência (JOHANN & SILVA, 2020).

Para Sassaki (2010), o conceito da sociedade, em relação à pessoa com deficiência, era estreitamente relacionado à enfermidade, a qual deveria ser abordada à parte do meio social, buscando-se a cura ou a reabilitação em instituições de saúde. Fletcher (1996), corroborando

essa ideia, destaca o caráter segregacionista na abordagem médica em relação às pessoas com deficiência, o que nutriu a resistência social em promover a inclusão, que proporcionaria a esses indivíduos a possibilidade alcançarem o “próprio desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional”. (PEREIRA & SARAIVA, 2017).

A partir do século XIX, enfim, constata-se uma significativa transformação no trato com as pessoas com deficiência. Data desse período o surgimento de um cuidado mais especializado para esse grupo social, não se resumindo mais apenas à institucionalização do mesmo em hospitais e instituições de acolhimento. Debruça-se, então, cientificamente sobre o fenômeno, com o surgimento de estudos que visavam entender as implicações de cada tipo de deficiência (FERNANDES, 2011). Nesse período, começam a ser consideradas as capacidades apresentadas pelas pessoas com deficiência, agregando-se, a isso, os estudos da Psicologia e da Pedagogia, dedicados à questão da deficiência, os quais possibilitaram a realização de pioneiras mediações educacionais, notadamente em países europeus (GARGHETTI, MEDEIROS & NUERNBERG, 2013).

Data, dessa época também, o episódio do “menino-lobo”, conhecido como o “selvagem de Aveyron” (Victor), o qual recebeu educação e reabilitação por meio do médico Itard (1774- 1830). Esse fato deu início ao que se considera o primeiro tratamento para pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2004), o qual é seguido de estudos cada vez mais aprofundados, com foco em descobrirem e explicarem as particularidades da anatomia e da fisiologia relacionadas à deficiência. Esse avanço nos estudos recebeu notável contribuição dos profissionais da Medicina no campo da reabilitação das pessoas com deficiência, havendo, também, espaço para a atenção à parte educacional. (FERNANDES, 2011)

Nessa mesma época, houve outra relevante colaboração científica para essa área, de parte de Édouard Séguin, com o pioneirismo de sua Teoria Psicogenética da Deficiência Intelectual, a par de ter tecido críticas à supremacia vigente da abordagem médica, que defendia a premissa da incurabilidade da deficiência. O novo método proposto baseava-se no estímulo cerebral via atividades sensoriais e físicas, sendo que essa teoria exerceu influência sobre estudiosos como Montessori, Pestalozzi e Fröbel, que desenvolveram os próprios estudos, voltando-se à educação de pessoas que possuíam deficiência intelectual (GARGHETTI, MEDEIROS & NUERNBERG, 2013).

Adentrando-se no próximo século, verificou um substancial avanço sobre o entendimento sobre a deficiência, principalmente no campo da assistência profissional especializada, somada ao desenvolvimento da tecnologia, que possibilitou a melhoria de aparelhos como, por exemplo, bengalas e cadeira de rodas. A par disso, vivenciou-se, também, uma transformação por parte da sociedade, que começou a se estruturar para atender com mais afinco as pessoas com deficiência, bem como passou a existir uma melhor conscientização direcionada à atenção aos direitos humanos. Desse modo, as pessoas com deficiência adquirem o status de cidadãos detentores de direitos e deveres, merecedores de participarem da sociedade (JOHANN & SILVA, 2020).

Na nação brasileira, as pessoas com deficiência tiveram acesso às primeiras ações de atendimento na Era Imperial, por meio da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que atualmente se denomina Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, é fundado também o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), sendo ambos localizados no Rio de Janeiro-RJ.

No primeiro quartel do século XX, em 1926, é criado o Instituto Pestalozzi, destinado a prestar atendimento especializado aos indivíduos que possuíam deficiência mental. Na mesma linha de ação, os anos de 1930 são considerados cruciais para o campo da Educação Especial brasileira. No ano de 1932, Helena Antipoff (1892-1974) funda a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais (MG), fato esse que, ao mesmo tempo que promove a Educação Especial no estado mineiro, impacta no desenvolvimento de ações educacionais em âmbito nacional, tornando o nome dessa estudiosa um expoente nacional na área da identificação e tratamento de indivíduos com deficiência (Kassar, 2011) (GUEDES, 2020). Em 1945, pela obra de Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi, inicia-se o trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado aos estudantes que apresentavam Superdotação. Na metade do mesmo século, no ano de 1954, surge a Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE) (BRASIL, 2008).

Na década de 1960, elabora-se, no Reino Unido, o “modelo social da deficiência”, baseado em estudos com homens que possuíam deficiência física, substancialmente, as lesões medulares. Esse modelo tinha como pilar a conceituação do estigma (GOFFMAN, 1978), significando que os corpos, notadamente a manifestação da deficiência nos mesmos, comunicavam antecipadamente, e mesmo determinavam, as funções e a simbologia social que essas pessoas teriam perante a sociedade. Os estudiosos Michael Oliver e Paul Hunt foram os idealizadores dessa teoria, sendo também os fundadores, no ano de 1976, da “Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação”, configurando a primeira organização, de cunho político, das pessoas com deficiência. O diferencial pioneiro desse modelo residia na estruturação de uma oposição político-intelectual ao “modelo médico da compreensão da deficiência”, que considerava a deficiência como uma decorrência

inexorável de um corpo lesionado. Assim, a pessoa com deficiência era vista como indivíduo destinado a receber atenção da área médica, devendo estar submetido aos cuidados médicos relativos. Em decorrência disso, a prática da institucionalização fazia-se muito recorrente, compreendendo tanto internação quanto encarceramento, já que a vida desses cidadãos era considerada como uma espécie de tragédia particular, submetendo esse grupo populacional à vigilância permanente e à segregação do mundo exterior, restringindo-o ao ambiente doméstico (DINIZ, 2007).

A década de 1960 traz uma proposta de integração e inclusão no ensino, que configura uma transformação da teoria e prática da Educação Especial, com a chegada das classes especiais na educação (Glat, Fontes&Pletsch, 2006). Essa concepção seguia no sentido da normalização, com vistas a preparar o aluno com deficiência para adaptá-lo ao ensino regular. Dessa forma, a questão permanecia envolvendo apenas o estudante com deficiência e a Educação Especial, pois o ensino regular seguia voltado apenas aos alunos aptos a acompanharem os conteúdos, não havendo atenção às individualidades. Em breve, esse modelo passou a receber críticas, pois resultava que grande parcela dos estudantes com deficiência não possuía condições de cursar o ensino regular, permanecendo segregada em classe especial (Bueno, 2001). Esse paradigma foi cedendo lugar ao fortalecimento da discussão sobre questões relacionadas à cidadania da parcela da população com deficiência. (Aranha, 2001) (GARGHETTI, MEDEIROS & NUERNBERG, 2013).

Nessa mudança de relação com a deficiência, evidencia-se o teor contraditório da realidade sócio-político-econômica dos anos 1960, pautada pela busca de subtrair do Estado o custo das responsabilidades de cunho social. Essa aspiração implicava em

combater a improdutividade e a segregação social, visto que ambas resultavam em altos custos ao sistema público. A par disso, abraçar o ideal da produtividade e da autonomia recendia como mais notável para o propósito de se integrar socialmente os cidadãos com deficiência. Nesse intuito, surgem as instituições estruturadas para estabelecerem as condições que as pessoas com deficiência necessitavam para se inserirem no sistema de produção, ofertando o treinamento e a Educação Especial adequados para essa finalidade. Assim, ao se ofertar a formação que prepararia os cidadãos com deficiência para a vida laboral, trabalhava-se, também, a integração social (FERNANDES, 2011).

A década de 1980 é o espaço de tempo de outro paradigma, centrado na defesa de que as pessoas com deficiência possuem direito à convivência integrada e ao acesso a recursos comuns a todos os seres humanos. Esse novo paradigma defende que todos os estudantes, indistintamente, devam frequentar as classes regulares, cabendo à escola o dever de se adequar para recebê-los devidamente. Assim, alunos com deficiência passam a frequentar as escolas regulares, prática que se torna possível por meio da transformação das instituições de Ensino (Aranha, 2001) (GARGHETTI, MEDEIROS & NUERNBERG, 2013).

A inclusão refere-se à garantia indistinta do alcance ininterrupto de uma vida social, dentro de uma sociedade voltada a acolher a vida humana em seus aspectos mais diversos, aceitando as diferenças únicas, precisando haver um esforço conjunto direcionado a se alcançar a igualdade de circunstâncias favoráveis para o desenvolvimento, estendendo-se esse a todas as esferas da vida humana (BRASIL, 2001).

A Educação Inclusiva experimentou dois marcos indeléveis em sua trajetória, sendo esses a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que teve palco em Jontiem (Tailândia), e a Conferência

Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), ocorrida em Salamanca (Espanha), ocasião na qual foi assinada a Declaração de Salamanca. Esses dois eventos, de grande valor histórico, representam uma metamorfose de direcionamento no campo da Educação Inclusiva. A primeira conferência eleva a educação ao patamar de merecedora de atenção global, ao passo que a segunda legou ao mundo a referida declaração, tendo os seguintes objetivos: “reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação de professores” (NUNES & TAVARES, 2015, p. 1.109 - 1.110). A proposição de ambos os eventos era a de que todos os estudantes, incluindo os alunos com deficiência, tivessem acesso ao ensino regular, primando-se pela celeridade de uma reforma educacional que fizesse a educação ser acessível a todos. Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994) auxiliou na expansão do conceito da Educação Especial, indicando que as necessidades especiais abarcavam todos os estudantes que exigissem adaptações escolares a fim de que as necessidades fossem atendidas e, dessa forma, a escolarização pudesse, de fato, ocorrer.

Nessa linha de pensamento, a Educação Inclusiva também revela que os percalços para a inserção escolar não são exclusivos dos estudantes com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994) contribuiu para a expansão da conceituação sobre as necessidades especiais na área da Educação, quando ampliou o conceito para todos os estudantes que precisassem de adaptação escolar, a fim de que suas necessidades educacionais fossem consideradas e, assim, o ensino e a aprendizagem pudessem, de fato, serem viabilizados. Desse modo, a inclusão reitera que as dificuldades enfrentadas, no processo de inserção escolar, não se resumem apenas aos estudantes

com deficiência. É a partir da referida declaração que a inclusão vai se tornando cada vez mais conhecida, percorrendo um caminho que se inicia na Educação Especial, porém, vai se abrindo para um novo entendimento sobre a educação como um todo, que é o de a escola ser uma instituição que precisa incluir a todos, não apenas os estudantes com necessidades especiais (NUNES & TAVARES, 2015).

Nessa mesma direção, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, é reconhecida pela razão de defender que “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro”. Além disso, ressalta que a

educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

No entanto, destaca também que a educação, como se apresenta atualmente, possui “graves deficiências, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2) (ZEPNONE & MARIA, 2011, p. 365).

No final do século XX, especificamente na década de 1990, surgem movimentos, em nível internacional, que almejavam debater a inclusão dos estudantes que se encontravam excluídos do mundo da educação. Incluem-se, nesses movimentos, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, Jomtien, Tailândia (1990) e a Conferência Internacional de Salamanca, Espanha (1994), ambas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esses eventos, juntamente com outros, discutiram alguns

instrumentos, com vistas à inclusão de todos os estudantes, em todos os níveis de ensino, estando eles, ou não, dentre o público das pessoas com deficiência (COSTA, 2019)

A Declaração de Salamanca (1994) vem para alterar o panorama da educação em nível mundial. Essa declaração foi elaborada para elucidar, às nações, as necessidades no campo das políticas públicas ligadas à educação, a fim de atender todos os cidadãos de forma equânime, sem discriminações relacionadas a circunstâncias de ordem pessoal, sociocultural e econômica. Esse documento salienta a importância da inclusão, na área educacional, dos estudantes que possuem necessidades especiais, defendendo que as instituições de ensino, juntamente com seus respectivos projetos pedagógicos, ajustem-se às necessidades de seus alunos. Esse princípio é ratificado pelo artigo 11 da referida declaração, ao determinar que

O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

Dessa forma, uma instituição escolar que prima pela inclusão, deve assumir o compromisso de promover o convívio entre os estudantes que possuem, ou não, algum tipo de deficiência. As instituições de ensino têm o dever de receberem todos os alunos, sem diferenciação alguma relacionada às características de todas as ordens. Necesitam resguardar

crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18) (SANTOS&SANTOS, 2016, p. 6-7).

Em 30 de março de 2007, na cidade de Nova York (EUA), ocorre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assinada juntamente com seu respectivo Protocolo Facultativo e correspondente à uma emenda da constituição, pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, destina-se principalmente a

[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2009).

Com referência ao campo da Educação, no artigo 42, essa convenção dispõe que deve ser assegurado, em todos os níveis de Ensino, o direito à Educação às pessoas com deficiência, como meio de assegurar, a esse grupo, uma participação social de fato. A mesma convenção ainda determina que sejam viabilizadas as condições adequadas almejando-se à inclusão efetiva desses indivíduos no sistema educacional, como, por exemplo, via implementação das Ações Afirmativas (cotas). Assegura, também, que o acesso à formação superior seja possibilitado por meio das adaptações requeridas, garantindo-se, de fato, o direito, das pessoas com deficiência, à educação (SILVA, 2018). Góes (2015) pontua que, até o ano de 2011, a localização territorial das instituições de ensino superior também representava um fator excluinte para as pessoas com deficiência, pois esses centros de ensino estavam, majoritariamente, situados nas capitais e grandes cidades brasileiras, sendo que o processo de expansão do ensino superior, rumo à interiorização, ainda se encontrava incipiente.

Ao se debruçar sobre as políticas públicas educacionais em âmbito nacional, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que abordou a Educação Especial em um capítulo exclusivo, assegurando a inclusão. Isso garante, aos estudantes com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), a inclusão escolar, a qual deve ser realizada, a priori, em escolas de ensino regular. No alvorecer do século XXI, a Educação Especial, em solo brasileiro, vivenciou uma nova direção, voltando-se para a inclusão educacional de todos os estudantes, contando com mudanças na legislação pública, por meio de novos decretos e diretrizes educacionais nacionais (COSTA, 2019).

Com o objetivo de garantir tratamento igualitário para todos os cidadãos, o Estado Democrático elaborou políticas que visavam delegar ações distintas a grupos específicos da população. Essa abordagem especial está prevista pelo Princípio da Igualdade, constante no artigo 5º da Constituição Federal/8816, pois determinados grupos da sociedade, como, por exemplo, aqueles formados por pessoas com deficiência, por mulheres e/ou por homossexuais, estavam mais vulneráveis a serem alvos da violência, necessitando que o Estado estabelecesse proteção diferenciada, a fim de buscar a almejada igualdade social. Em meio a essa realidade, emergem as chamadas Ações Afirmativas, que se traduzem como políticas de cunho social compensatório, objetivando-se que sejam aplicadas por instituições públicas, privadas e jurídicas, no intuito de se fomentar a equidade entre os diversos grupos que formam a sociedade. De acordo com Álvaro Ricardo de Souza Cruz,

As ações afirmativas são, em nossa opinião, uma necessidade temporária de correção de rumos na sociedade, um corte estrutural na forma de pensar, uma maneira de impedir que as relações sociais, culturais e econômicas sejam deterioradas em função da discriminação (ELSNER, 2012, p. 06).

A Lei n. 12.711 (2012), que determinou a reserva de vagas no ensino superior federal, trouxe a adoção das cotas, tanto de cunho racial quanto social, contemplando estudantes que cursaram o ensino básico em escolas pública e aqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Num primeiro momento, essa lei não incluiu os estudantes com deficiência. Entretanto, proporcionou e acentuou a discussão em torno do assunto, promovendo as ações dos movimentos sociais, que passaram a buscar por reserva de vagas para pessoas com deficiência também. Mesmo antes de essa lei entrar em vigor, algumas universidades públicas já haviam vivenciado a experiência da reserva de vagas para alunos com deficiência. Cita-se, dentre elas, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que, em 2007, por meio da Resolução 011/07, implementou o Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Tratava-se de um sistema de reserva de vagas com vistas a democratizar o acesso à educação superior, promovendo a inclusão social. O processo envolvia o vestibular e as práticas de reingresso e transferências, reservando 05% das vagas para os candidatos com deficiência (Goularte, 2015). Mais adiante, em 2016, a Lei n. 13.409/2016 expandiu a Lei n. 12.711/2012, incluindo os estudantes com deficiência, o que representou mais uma consolidação de direitos sociais para esse grupo (CUNHA, 2018).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados no ano de 2007, na cidade de Nova York, com efeitos em território nacional, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, via emenda constitucional, objetiva “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). No artigo 242, referente à educação, essa

convenção define que as pessoas com deficiência têm o direito à educação assegurado em todos os níveis, compreendendo do ensino básico até o superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva garantir a inclusão educacional dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Essa política propõe-se a direcionar o sistema de ensino, a fim de assegurar as seguintes diretrizes:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

As pesquisas na área da Educação, e os movimentos de defesa dos direitos humanos, caminham na direção de reformar as conceituações, a legislação, o fazer pedagógico e o de gestão, impulsionando a reformulação tanto do ensino regular quanto da Educação Especial. A Declaração de Salamanca (1994) possui como princípio o de que todos os estudantes devem frequentar as escolas de educação regular, coibindo, assim, a exclusão educacional de educandos com deficiência, daqueles que estão em situação de rua, dos que estão em situação de trabalho infantil, em situação social vulnerável, ou mesmo daqueles que possuem diferenças de características identitárias, como linguística, étnica ou cultural (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008).

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), objetiva garantir e promover, de forma igualitária, as liberdades fundamentais e os direitos das pessoas com deficiência, com vistas à inclusão e à garantia da cidadania. Essa lei tem como pilar a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que constitui o tratado internacional pioneiro dos direitos humanos, tendo sido integrado ao Código Jurídico Brasileiro sob forma de Emenda Constitucional. Desse modo, lê-se no

Art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Após uma mudança de paradigma, que impacta as perspectivas de análise sobre determinado assunto, carece-se de um período de tempo até que as novas concepções influam no agir diário. Essa linha de pensamento também se aplica para o olhar lançado sobre a deficiência ao longo do tempo. O viés teórico-epistemológico foi se modificando, substancialmente, no decorrer das últimas quatro décadas, passando-se do monopólio do poder médico sobre a deficiência, para a compreensão baseada no postulado pelas Ciências Sociais. Esse novo entendimento redefiniu o locus da deficiência para o campo das diversidades humanas, promovendo uma guinada na direção de se tratá-la sob o aspecto das políticas públicas, com cunho cultural e institucional, com

um olhar voltado à promoção da igualdade social. As movimentações pioneiras datam da década de 1970, porém, os avanços na legislação, nos direitos e nos costumes, passaram a ser sentidos, de forma mais profunda, na chegada da década de 2000. O novo modelo surgido, que trouxe um novo arcabouço teórico sobre a deficiência, foi denominado de Modelo Social. Surgido no Reino Unido, no cerne dos movimentos sociais, foi derivado do fato de os modelos biomédicos terem se tornado insuficientes para se tratar sobre a deficiência, pois a classificavam como um fator de opressão e desigualdade humana. Paulatinamente, o Modelo Social foi ganhando terreno no campo acadêmico, viabilizando uma significativa revisão teórico-social, que passou a ofertar análises sobre o fato de as particularidades do corpo serem vistas como meio de opressão. Essa visão aproximava a questão da deficiência a outros temas, como as questões de gênero, antirracismo e questões feministas, que também vinham à tona para elucidar antigos construtos históricos de opressão (SANTOS, 2016).

O avanço da compreensão sobre a deficiência vivenciou um crescente ao longo do tempo. Como exposto, partiu-se da abordagem biomédica para a educacional. Passou-se a lutar pela inclusão na área do ensino, com várias frentes se organizando para que as pessoas com deficiência se libertassem da segregação educacional e passassem a frequentar a escola regular. Foi necessária uma série de mudanças a fim de se atender à legislação inclusiva, sendo ainda, extremamente necessária, a formação adequada dos professores, para que estejam aptos a melhor atenderem os estudantes desse grupo populacional. Atualmente, preza-se pelo Ensino Colaborativo, ou Coensino, para se alcançar a inclusão de fato. Nas últimas duas décadas, a Educação Inclusiva experimentou transformações significativas, que chegaram em distintas esferas, como política, social, cultural e pedagógica,

caminhando na direção da luta para que todos os estudantes pudessem estudar juntos, evoluindo sem discriminações, amparados por um fazer educacional de bases democráticas (BRASIL, 2008) (BAZON et al., 2017).

A inclusão nutre-se do entendimento sobre a diversidade, pertencente ao campo das particularidades dos indivíduos. De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2007), para que as mudanças aconteçam nos relacionamentos do ambiente escolar, é preciso que os profissionais assumam o dever de refletir, coletivamente, sobre as questões que o permeiam. Para que a inclusão escolar se efetive, todos os profissionais envolvidos precisam se portar como responsáveis pelo Ensino Inclusivo, promovendo ações integrativas e acolhedoras, a fim de que a inclusão educacional ocorra de maneira equânime, utilizando-se do mesmo regramento e atendimento dispensado a todos os alunos (BUSS & GIACOMAZZO, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) preveem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja ofertado, prioritariamente, no ensino regular. Em conjunto com essa legislação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), ressaltam, em seus artigos 3º, 8º e 12, que os estudantes público-alvo da Educação Especial possuem o direito de estudarem em classes regulares de ensino (VILARONGA & MENDES, 2014).

Os debates favoráveis à política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também foram encampados por movimentos de nível internacional, os quais possuíam o escopo de reconsiderar o ensino de qualidade, de alcance universal. Desse modo, é por meio do postulado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que

o Brasil se apoia na busca por consolidar a inclusão educacional. Os princípios da referida declaração foram revalidados, em época recente, pelos Decretos n. 6.571/2008 e 7.611/2011, os quais dissertam sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento darse-ia pela oferta de recursos e práticas adequadas, que viabilizam a acessibilidade e a abolição dos obstáculos à inclusão, consolidando a formação plena dos estudantes, com vistas a se chegar ao fim da exclusão educacional (BAZON et al., 2017).

Embora tenha havido expressivo debate sobre o decreto 7.611/11, de 2011, é possível ressaltar que, no artigo 4º, consta a definição de que os governos devem promover o ingresso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de maneira suplementar ou complementar à educação comum. Entretanto, a lei brasileira garante a matrícula em duplicidade. Dessa forma, precisa-se estar vigilante sobre a forma de organização desses atendimentos, procurando-se ficar a par de quais formas de parceria serão travadas entre os professores da sala de aula comum e os professores da Educação Especial (BAZON et al., 2017).

Salienta-se que o estreitamento entre ambos os sistemas de ensino, sendo esses o especializado e o regular, como prevê a legislação, apresenta-se como eficaz para a estruturação de um novo ambiente de ensino, pois envolve tanto o professor de Educação Especial quanto o do ensino regular, os quais poderão trabalhar no mesmo ambiente, com vistas à elaboração de estratégias, parcerias e incursões, os quais sejam, de fato, inclusivos aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para Gomes e Souza (2012), é fundamental que as ações educacionais, estruturadas até então, sejam revistas, a fim de que a inclusão ocorra de fato. Faz-se necessário reconsiderar a organização educacional como um todo, envolvendo a parte física, de organização e de estrutura, porém, essencialmente, a parte profissional e pessoal

dos profissionais responsáveis pelo processo de ensino. Isso resulta, também, numa reorganização de funções e responsabilidades, na qual os ideais cooperativos e colaborativos impulsionam a construção de uma equipe profissional que se aproprie do processo e fundamente as decisões tomadas (BAZON et al., 2017). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante, aos alunos com deficiência, Altas Habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), o direito à participação e desenvolvimento nas instituições escolares de ensino regular (BAZON et al., 2017).

Dessa maneira, o Ensino Colaborativo, ou Coensino, expressa uma possibilidade de atuação entre os professores da Educação Especial e do ensino regular, exigindo a adoção de uma responsabilidade conjunta no duo ensino-aprendizagem, extensiva, também, à partilha das ações de planejamento. Além disso, possibilita que os educadores atuem em conjunto na aplicação das ações e nas atividades avaliativas do grupo de estudantes, o qual toma um caráter heterogêneo devido à inclusão dos estudantes com deficiência (BUSS & GIACOMAZZO, 2019).

O Ensino Colaborativo, também denominado de Coensino ou parceria, define uma atividade humana praticada desde a Antiguidade e, destacadamente, de muita eficiência, pois se refere à colaboração empreendida para se atingir objetivos que não seriam alcançados de modo isolado. Para Becker (2010), ao se aprofundar no estudo do campo das Artes, verifica-se que, de algum modo, todas as manifestações humanas resultam, necessariamente, no desenvolvimento da cooperação. No decorrer do tempo, essa abordagem assegurou tanto a sobrevivência dos grupos humanos quanto a organização do conhecimento humano adquirido (PINTO & FANTACINI, 2018).

O Coensino, ou Ensino Colaborativo, emerge como uma

atividade de parceria entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial, os quais compartilham a responsabilidade sobre o ensino desenvolvido. Ambos devem se atentar para as peculiaridades, a velocidade e os modos de aprendizagem, a fim de contribuírem para o acesso à educação e para o aprendizado de todos os estudantes, incluindo os alunos da Educação Especial (SANTOS&COSTA, 2020).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), prevê-se que “o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (p. 13). Assim, essa política institui a necessidade de o professor de Educação Especial ter disponível, na própria caminhada da formação profissional, ambos os tipos de conhecimento, sendo esses o da docência e o dos conhecimentos específicos pertencentes à área da Educação Especial, referente às necessidades tanto das pessoas com deficiência quanto daquelas do ambiente escolar que frequentam (BUSS&GIACOMAZZO, 2019).

Com vistas ao Ensino Colaborativo, Conderman; Bresnahan & Pedersen (2009), destacam que se faz necessário debater, no ambiente escolar, temas referentes ao tempo dedicado ao planejamento das atividades, que devem ser elaboradas em conjunto entre o professor do ensino comum e o de Educação Especial, os quais sempre devem tratar, em conjunto, sobre quaisquer temas relacionados à inclusão (VILARONGA & MENDES, 2014).

A edificação de uma instituição escolar voltada à inclusão não deve ser vista como algo inatingível. No entanto, para que possa realmente ocorrer, sua construção exige transformações que vão além do meio cultural. Dentre as abordagens contributivas, que acrescentam para que haja mudanças nas ações sustentadas pelo senso comum,

está a pesquisa acadêmica. Essa prática auxilia a esclarecer o que está sendo construído no âmbito escolar, fomentando as modificações desejadas, na busca por uma sociedade que, de fato, faça-se realmente inclusiva (PINTO & FANTACINI, 2018).

De acordo com Thousand & Villa (1989), para que a escola se torne inclusiva, precisam estar presentes dois traços característicos, que são o investimento de tempo e energia na formação da equipe escolar, e a capacitação das equipes de educação, com vistas a estarem capacitadas para decidirem de modo colaborativo. As pesquisas sobre o tema da inclusão escolar, no entanto, vêm decodificando que os professores que exercem uma docência de forma individualizada, não obtêm as respostas para a maioria das dificuldades demonstradas pelos alunos, não sendo, também, capazes de executar metodologias de aprendizagem para os alunos com deficiência, quando se deparam com a realidade de precisarem trabalhar isolados (VILARONGA & MENDES, 2014). Para Mendes (2008 *apud* Rabelo, 2012), o maior desafio reside na construção de um ambiente colaborativo na instituição escolar, por meio da formulação de propostas voltadas à formação docente e às atividades pedagógicas centradas num ideal colaborativo, pois “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (BUSS & GIACOMAZZO, 2019, p. 14).

Segundo Vilaronga (2014), o Coensino não consegue se desenvolver num espaço no qual o docente do ensino regular porte-se como “principal”, ao passo que o docente da Educação Especial atue como um mero “ajudante”. A mesma situação ocorre quando há uma separação explícita na sala de aula, se o professor de Educação Especial ensinar o aluno com deficiência em separado, enquanto que o professor do ensino regular se ocupar dos demais estudantes. Desse modo, é imprescindível haver a compreensão que o processo e ritmo

de aprendizagem dos estudantes são distintos, resultando que não atingirão o mesmo nível de conhecimento e de abstração no mesmo espaço de tempo. Nesse ponto, destaca-se que as peculiaridades dos educandos devem ser consideradas na planificação das atividades didáticas (BUSS & GIACOMAZZO, 2019).

O Ensino Colaborativo (Coensino) pretende a colaboração entre os professores, do ensino regular e da Educação Especial, de forma a se complementarem, com a união de esforços em prol de objetivos que sejam comuns a todos os estudantes. Cabe aos profissionais envolvidos considerarem os educandos da turma como alunos de ambos, realizando o planejamento das atividades em conjunto, estando responsáveis por ações como o desenvolvimento e a avaliação de todos os estudantes. A segregação implícita faz-se presente quando ocorre a divisão dos estudantes em classe, entre os estudantes com e sem deficiência. Essa divisão demonstra que, nesses casos, o propósito da inclusão se reduz ao mero cumprimento da legislação, com os estudantes com deficiência cursando o ensino regular, porém, sem estarem, de fato, incluídos no espaço educacional que frequentam. Necessita-se de uma reestruturação do sistema de ensino para que se enalteça a formação de todos os educandos, prescindindo-se de parâmetros classificatórios, e privilegiando-se um Sistema de Ensino que não considere apenas a aprendizagem dos alunos sem deficiência. Dessa forma, os estabelecimentos de ensino precisam ser pensados para viabilizarem as ações cooperativas e interativas entre os alunos que pertencem a diferentes turmas e apresentam ritmos diversos, prezando-se pela colaboração entre todos os professores. Os ambientes de ensino também necessitam promover a participação de profissionais especializados, da família e, como um todo, da comunidade. Para isso, carece-se que o governo agilize a implementação da lei, e uma vez que a

legislação esteja aprovada, haja a disponibilização dos meios essenciais para a permanência escolar dos estudantes. Além da verificação, tanto das necessidades quanto das ações cumpridas, é necessário que sejam estruturadas ações de formação relevantes ao ensino, visando-se, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do Ensino Colaborativo e à inclusão dos estudantes com deficiência. No entanto, ainda há um longo caminho a ser trilhado em direção à inclusão dos estudantes com deficiência, do mesmo modo que há uma longa jornada a ser percorrida em direção à implementação do Ensino Colaborativo, para que o mesmo fomente a aprendizagem de todos os estudantes (BUSS & GIACOMAZZO, 2019).

Desde o extermínio na Idade Antiga, com o surgimento da tolerância no Cristianismo, e chegando-se à garantia de direitos da época atual, criaram-se inúmeros termos para se definirem as pessoas com deficiências. Todavia, persistiram os preconceitos e estigmas arraigados à deficiência ao longo da história humana (Rossetto et. al, 2006). No entanto, no decorrer desse mesmo tempo, muitos avanços foram sendo alcançados, embora o preconceito tenha, ainda, persistido. Passou da negação à existência, para o direito à vida; passou-se da perspectiva médica para a abordagem educacional, mesmo que segregada. Atualmente, abre-se um novo leque de abordagem, centrado no Ensino Colaborativo, a fim de congregar o direito ao ensino para as pessoas com deficiência.

CONCLUSÃO

Por meio da educação, as pessoas com deficiência adquirem o direito à cidadania, passando da concepção de corpos marginalizados, segundo a perspectiva biomédica, a indivíduos detentores do direito a usufruir de uma vida plena em todos os aspectos. No princípio, as

sociedades humanas ainda eram fundadas na amoralidade, sendo que a moralidade humana, entendida aqui como leis e normas que permitem a convivência segura, resultando na perpetuação da espécie, foi sendo moldada milhares de anos após a formação dos primeiros grupamentos humanos.

A deficiência era vista como um problema de higidez, com o indivíduo não tendo as condições de usufruir da vida em sociedade, sendo um ser do qual a sociedade precisaria se ver livre assim que surgisse. De forma direta, tratar a deficiência como questão de higidez remetia diretamente à incurabilidade, de modo que o prisma educacional trouxe consigo um grande poder transformador. Deficiências adquiridas em guerra representavam a batalha pela nação, ao passo que deficiências congênitas, representavam a nulidade do indivíduo perante a sociedade.

A primeira perspectiva de vida delegada às pessoas com deficiência foi o paradoxo da pura e simples não-existência, permeada pela visão puramente naturalista da inviabilidade de sobreviver em meio à natureza hostil. Exigia-se, como prerrogativa para se ter o que se denomina de direito à vida, uma condição hígida perfeita, a qual seria o requisito para que o grupamento humano visse o recém-nascido como pertencente à espécie e apto a sobreviver.

No século XIX, mesmo a deficiência estando, ainda, no campo da saúde, começa-se a mudar a perspectiva sobre a mesma, até se chegar à discussão educacional. As pessoas com deficiência adquirem o direito à educação, embora essa, seja, ainda, em classes segregadas. Após, surgem outros avanços, como a reserva de vagas na educação superior. Então, surge a proposta de Ensino Colaborativo, a qual vem para, realmente, firmar a inclusão, com todos os estudantes sendo vistos como responsabilidade de ambos os professores, tanto os do

ensino regular quanto os da Educação Especial.

O Ensino Colaborativo pode ser visto como o ápice do movimento em busca da inclusão e, consequentemente, do direito à cidadania. Compreende-se o Coensino como a forma de realmente incluir toda a instituição escolar e, por conseguinte, um primeiro passo para a inclusão social, já que escola e sociedade caminham estreitamente interligadas, avançando e se influenciando mutuamente.

Referências

ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Artigo publicado na **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p.160-173, 2001. Disponível em: <http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>. Acesso em: 10 fev., 2024.

AUBERT, Anna Caramuru Pessoa. A história da deficiência, a internação psiquiátrica e a atuação do ministério público em alguns casos paradigmáticos. **Revista Acadêmica Escola Superior do Ministério Público do Ceará**, [S. I.], v. 13, n. 1, p. 245–267, 2021. DOI: 10.54275/raesmpce.v13i1.165. Disponível em: <https://revistaacademica.mpce.mp.br/revista/article/view/165>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. Do modelo médico ao modelo intermediário: uma reflexão teórico-prática sobre a inclusão de pessoas com deficiência. In: BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; VIVAS-TESÓN, Inmaculada. **Cruzando Fronteiras: Perspectivas Transnacionais e Interdisciplinares dos Estudos de Deficiência**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al. Ensino colaborativo na educação inclusiva: desafios e perspectivas formativas. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. 6, CBEE. **Anais...** 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/trabalhos/ensino-colaborativo-na-educacao-inclusiva-desafios-e-perspectivas-formativas?lang=pt-br>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BECKER, Howard S. **Mundos da Arte**. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

[ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 jan., 2024.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 jan., 2024.

BRASIL. Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423>. Acesso em: 14 dez., 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 12 fev., 2024

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007.

Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 12 jan., 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer n.º 17 de 3 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em: 12 de jun., 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf>. Acesso em: 10 fev., 2024.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 10 nov., 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. (Constituições). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 07 fev. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns

do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, 2001.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 25, p. 655-674, 2019. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400008.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. História da educação e da deficiência permeada por uma reflexão epistemológica: da educação primitiva à romana. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. I.], n.º 06, p. 137–155, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23631>. Acesso em: 1 abr. 2024.

CONDERMAN, Greg; BRESNAHAN, Val.; PEDERSEN, Theresa. **Purposeful co-teaching: real cases and effectives strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

COSTA, Vanderlei Balbino da; NAVES, Renata Magalhães. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 966–982, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13511. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13511>. Acesso em: 1 abr. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e ligares de formação da docência universitária da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP, Junqueira&Marin Editores, Brasília, DF, CAPES, CNPq, 2010, p. 19-34.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 dez., 2023.

DICHER, M.; TREVISAM, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO (CONPEDI), 13, **Anais...** João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>. Acesso em: 18 dez., 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ELSNER, Larissa de Oliveira. **Uma análise legal sobre o sistema de cotas para pessoas com deficiência e repercussões no âmbito do trabalho.** Disponível em: file:///C:/Users/INTEL/Downloads/elsner.pdf. Acesso em: 12 det., 2024.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLEENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144, 2011.

FLETCHER, Agnes. **Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência:** 3 de dezembro (1991). São Paulo: Prodef/Apade, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GALTON, Sir Francis. **Essays in eugenics.** Londres: The Eugenics Education Society, 1909.

GARGHETTI, Francine Cristiane; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [S. l.], n. 10, 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>. Acesso em: 2 abr. 2024.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCH, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, 6. 2006.

GÓES, Eliane Pinto de. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná** – UNIOESTE. Orientadora: Deise Mancebo. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity**, Englewood Cliffs N.J, Prentice-Hall, 1978 (Trad. Bras. Mathias Lambert, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n.º 86, p. 185-193, 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2024.

GOULARTE, Ravele Bueno. O acesso de alunos surdos no ensino superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: [UFSM], PRE, Ed. pE.com, 2015. file:///C:/Users/INTEL/Downloads/A%C3%A7%C3%B5es%20de%20Aten%C3%. Disponível em: A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Aprendizagem%2Ono%20Ensino%20Superior.indd.pdf. Acesso em: 10 set., 2023.

GUEDES, Anielise Mascarenhas. **Institucionalização da Política de Cotas para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**.

Campo Grande, MS. Orientadora: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Campus Campo Grande/MS, 2020.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2015. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd>. Acesso em: 10 set., 2023.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOHANN, Tassia Daiane; SILVA, Silvia Sofia Scheid da. Deficiência: quem a tem? **Caderno Humanidades em Perspectivas**, v. 4, n. 9, p. 73-89, 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n.º 41, p.61-79, jul/set. 2011.

LOBO, Lígia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1987.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia** (Luiz Damasco Penna, trad., Coleção atualidades pedagógicas, 59). São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1976.

MOISES, Ronaldo Rodrigues; STOCKMANN, Daniel. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America - HistELA**, [S. I.], v. 3, p. e20780, 2020. DOI: 10.21680/2596-0113.2020v3n0ID20780. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20780>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MONTEIRO, Carlos Medeiros et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n.º 3, p. 221-233, 2016. disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660899019/html/>. Acesso em: 22 mar., 2024.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 35, n.º 4, p. 1106-11092, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acesso em: 12 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Artigo 27, parágrafo 1-i. Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 13/12/2006.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

PEREIRA, Márcio. A história da pessoa com deficiência. **Revista Ciências Gerenciais em Foco**. UEMG, v. 8, n. 5, p. 81-96, 2017. https://drive.google.com/drive/folders/1gbKskreE--Wa_LI15EJm7FYmVFCxMsQh. Acesso em: 18 fev., 2023.

PEREIRA, Jaqueline Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social, [S. I.]**, v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. DOI: 10.26512/ser_social. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 2 abr. 2024.

PINTO, Paula de Sousa e Castro Noya; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, v. 7, n.º 3, p. 01-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/rsd-v7i3.244>

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2012.

ROSSETTO, Elisabeth et al. Aspectos históricos da pessoa com deficiência. **Revista Educere et Educare – Educação**. v. 1, n.º 1, p. 103-108, 2006. DOI: 455234524354352345

SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Cien Saude Colet** [periódico na internet] (2016/Jun). Disponível em: <http://cienciasaudecoletiva.com.br/artigos/deficiencia-como-restricao-de-participacao-social-desafios-para-avaliacao-a-partir-da-lei-brasileira-de-inclusao/15673?id=15673>

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O que é ensino colaborativo? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.º 4, p.779-778, 2020.

SANTOS. Alex Reis dos, SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca**. Faculdade São Luiz de França, 2016. https://drive.google.com/drive/folders/1gbKskreE--Wa_LI15EJm7FYmVFCxMsQh. Acesso em: 03 maio 2023.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010, p. 27-96 e 67-68.

SILVA, Mariana da. Cotas educacionais como forma de inclusão social das pessoas com deficiência nas universidades federais. **Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Rondônia**, [S. I.], v. 1, n. 1, p. 94–115, 2018. Disponível em: <https://revista.mpro.mp.br/revistajuridica/article/view/7>. Acesso em: 3 abr. 2024.

THOUSAND, Jaqueline S.; VILLA, Richard. A. Enhancing success in heterogeneous schools. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian; FOREST, Marsha. **Educating all students in the mainstream of regular education**. Baltimore: Paul H Brookes, 1989. p. 89-104, 1989.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 16 abr. 2023.

UFSM. Universidade federal de Santa Maria. **Resolução n.º 011 de 03 de agosto de 2007**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n.º 009/07. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2018/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o_011-07.pdf. Acesso em: 02 out., 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZEPNONE, Orlando; MARIA, Rosimeire. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n.º 41, p. 363-375, 2011.

02

Transtorno do espectro autista: a relevância da mediação afetiva no processo de aprendizagem

Fabiane Sueli Engeroff

O presente artigo refere-se à pesquisa bibliográfica sobre a mediação docente no processo de Ensino Colaborativo. A relevância da afetividade, para estimular e envolver os estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas suas diferentes especificidades e habilidades, proporciona o desejo de aprender e de interagir no ambiente escolar. Isso concorre para a promoção do estabelecimento de formas criativas e ativas de motivação, atenção e engajamento com as atividades propostas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no ensino regular comum. A fundamentação histórica e filosófica, que ampara a Educação Especial e Inclusiva, sustenta o tratamento igualitário, independentemente das especificidades de cada sujeito ou grupo social.

Por meio da formação continuada de professores, e da experiência adquirida na atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a pesquisa bibliográfica sobre a mediação e a afetividade, no ambiente educacional inclusivo, torna-se primordial para a compreensão e o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o colaborativo. Caracterizados como público-alvo da Educação Especial e atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) delimitam a presente pesquisa.

Os fundamentos históricos e os aspectos legais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), junto à trajetória dos estudos e conquistas referentes às diferentes classificações das condições do desenvolvimento neural, além da fundamentação filosófica da educação inclusiva, descrita na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), garantem princípios e condições para o acesso e a participação de todos, em igualdade de condições e oportunidades, valorizando

a diversidade cultural e social, e objetivando a universalidade e a indivisibilidade de cada ser humano.

As estimulações cognitivas, via mediação afetiva oriunda de experiências vivenciadas e determinadas, resultam na modificação do comportamento humano, pois, no contexto educacional, a afetividade pode estimular o desenvolvimento cognitivo por meio da prática colaborativa, na qual o docente se assume como mediador.

O papel da escola na autorregulação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a par da sugestão de aplicativos, estimula a comunicação por meio da intervenção pedagógica, a qual requer ações éticas dos profissionais que se utilizam de recursos e metodologias, a fim de atenderem as reais necessidades e especificidades encontradas no ambiente escolar.

Com a etiologia ainda em descobrimento desde o 1º Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I), em 1952, até os estudos e classificações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim denominado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição (DSM-V), em 2013, revelam-se as possibilidades e as necessidades de intervenções. A compreensão da trajetória dos estudos e conquistas, referentes às diferentes classificações das condições do neurodesenvolvimento, auxilia e supera muitos desafios sociais e educacionais.

O termo “autismo” foi utilizado, pela primeira vez, em 1908 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler para descrever pacientes com sintomas que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia. Bleuler nasceu em 1857, na pequena cidade de Zollikon, estudou Medicina e Psiquiatria e, em 1898, assumiu a cátedra de Psiquiatria da Universidade de Zurique, transformando-a em uma referência mundial no estudo das doenças mentais (LIBERALESSO, p. 13).

Com a publicação do livro “A Psicologia da Demência Precoce”, em 1906, por Carl Gustav Jung, influenciado por Bleuler, acreditava-se que o termo esquizofrenias, no plural, demonstrava a ruptura com o pensamento de Emil Kroepelin. Jung e Bleuler defendiam a ideia de que o Autismo se tratava de um grupo de doenças associadas a um núcleo psicopatológico semelhante. Em 1911, Bleuler publicou a monografia intitulada “Demência Precoce ou o Grupo das Esquizofrenias”, considerada como uma obra clássica da Psiquiatria. O Autismo, considerado semelhante à Esquizofrenia, pertencia ao grupo de psicopatologias. Já no ano de 1943, o psiquiatra alemão Leo Kanner publicou o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, que descrevia a tendência de onze crianças ao isolamento e intenso desejo pela mesmice. Em 1944, o austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger, médico pediatra, publicou o artigo intitulado “A psicopatia Autista da Infância”, destacando, além das observações de Kanner, o interesse intenso por assuntos específicos. Asperger escreveu mais de trezentos artigos sobre a “psicopatia autística”, redigidos em Alemão e esquecidos e desconhecidos até o início da década de 1980, quando as obras foram traduzidas para o Inglês.

Outra contribuição importante é o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” - DSM, editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, nos Estados Unidos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). É um livro que uniformiza os termos e os conceitos sobre critérios clínicos, sinais e sintomas necessários para o diagnóstico de cada transtorno mental. Norteadora de pesquisadores e profissionais da saúde, essa obra visa, de modo preciso, à compreensão e ao diagnóstico das condições neuropsiquiátricas.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais” (DSM-I), classificando o autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Na edição seguinte, o DSM-II (1968), o autismo permanece classificado como parte integrante das doenças psiquiátricas. Somente por ocasião do DSM-III (1980), o autismo passa a ser reconhecido como uma entidade distinta, sendo classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação. Em 1994, o DSM-IV passa a descrever, de forma detalhada, os critérios para os diagnósticos dos TID e inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico. O conceito de TID surgiu na literatura científica no final da década de 1960 e embasado, principalmente, nos trabalhos publicados por M. Rutter, I. Kolvin e D. Cohen, não sendo mais um termo rotineiramente utilizado. (LIBERALESSO, p. 17).

Em 1962, surge outro marco na Medicina, pelos estudos da psiquiatra Lorna Wing. Mãe de uma menina com Autismo, fundou a “National Autistic Society”. Junto ao grupo de pais “portadores de autismo”, realizou pesquisas científicas sobre o desenvolvimento humano socioemocional, destacando a contribuição genética para a origem do Autismo. Nesse período, os estudos de Bruno Bettelheim defendiam o conceito da “mãe geladeira”. Em 1976, atribuíram a introdução do termo “Síndrome de Asperger” aos estudos de Wing.

As diretrizes do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-V), de 2013, modificaram a estrutura do diagnóstico, abolindo o termo “Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)”. A Síndrome de Rett foi transferida para outro capítulo e a nomenclatura passou a ser “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, incluindo os termos Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), esse sem outra especificação.

Segundo as diretrizes do DSM-5, os critérios para o diagnóstico do TEA foram divididos em dois grandes grupos: (a) déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos e (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (LIBERALESSO, p.17).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), clinicamente, caracteriza-se por um prejuízo significativo no domínio da comunicação e do comportamento, falta de interesse e comunicação com seus pares, pouca interação social, comorbidades e déficit do desenvolvimento intelectual, comprometendo, assim, a autonomia e o rendimento pedagógico.

A Associação Americana de Psiquiatria, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-V), de 2013, classifica a gravidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme o “nível de dependência provocado pelo autismo no indivíduo”. Pessoas que necessitam de apoio ocasional, e apresentam dificuldades na comunicação com seus pares e na interação social rotineira, são classificadas no nível O1 - grau leve; indivíduos com déficit severo nas habilidades da comunicação verbal, e não-verbal, são classificadas no nível O2 - grau moderado. Nesse nível, as relações interpessoais são bem comprometidas. A fala é simplificada e a compreensão, por terceiros, nem sempre é evidenciada. Os assuntos se restringem, basicamente, à realidade e aos interesses da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inflexibilidade cognitiva, mesmo com apoio ou suporte na comunicação, compromete as relações. No nível O3, classificado como severo, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) necessitam de apoio substancial, apresentando um comprometimento muito grave na comunicação verbal e não-verbal, impossibilitando a interação com terceiros. A inflexibilidade do comportamento, aliada à

limitação da fala e de sua compreensão, geram extrema dificuldade ou incapacidade para lidarem com pequenas alterações rotineiras. Os comportamentos repetitivos e restritos interferem e reduzem as oportunidades de interação com seus pares.

A Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado, para os efeitos da lei, nos incisos I e II, como:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Para o cumprimento das diretrizes de que trata a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

A Lei Nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências:

Art. 3º- A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações: I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado; II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado; III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador; IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável.

§ 2º Nos casos em que a pessoa com transtorno do espectro autista seja imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, residente fronteiriço ou solicitante de refúgio, deverá ser apresentada a Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), com validade em todo o território nacional.

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser

mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional.

Conforme a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, os estabelecimentos públicos e privados, para identificarem o nível de prioridade no atendimento, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, sendo essa o símbolo mundial da conscientização do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Conforme os estudos neurocientíficos, para se incluir o estudante, nota-se a ideia de sujeito cerebral, que significa tratá-lo como único. Ao submetê-lo a novas possibilidades de interação e exposição, constitui-se a plasticidade cerebral, significando a possibilidade de se revitalizar e apresentar outras possibilidades de aprendizagem, pela dinamicidade do cérebro em se adaptar aos desafios.

Segundo Vygotsky, a mediação torna-se essencial para o desenvolvimento de cada ser humano que se utiliza das marcas externas para transformá-las em processos internos, ou seja, construindo representações mentais que substituem os objetos do mundo real, internalizando-as. Assim, a invenção e o uso de signos podem ser compreendidos como:

[...] meios auxiliares para solucionar um dado problema (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60).

O autor também ressalta a importância da participação e da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem, entre o estudante e o conhecimento a ser assimilado e internalizado. Vygotsky

incumbe o docente como o responsável por criar estratégias de aprendizagem e por intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) dos estudantes, conduzindo a prática pedagógica no desenvolvimento das potencialidades.

O estudante diagnosticado com prejuízos no neurodesenvolvimento, dificuldades de interação social, comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos, necessita de um olhar pedagógico diferenciado, além de planejamento e estruturação de atividades significativas e relevantes. A mediação intencionada, e afetiva, orienta e estrutura as atividades pedagógicas entre o estudante, que necessita de auxílio para realizá-las, com alguém que seja mais experiente, capaz de ajudá-lo a fazer “coisas” que ele não realizava sozinho até o momento da atividade, sendo que essa interação é nomeada, por Vygotsky (1989), como Nível do Desenvolvimento Potencial (NDP). Ao se familiarizar com as exigências das atividades propostas, resolvendo-as com autonomia, atinge-se o Nível de Desenvolvimento Real (NDR). O autor afirma que as atividades externas e sociais são gradualmente internalizadas pelo estudante, à medida que ele consegue regular sua própria atividade intelectual, melhorando e potencializando sua aprendizagem. Refere-se, ainda, ao processo de mediação docente, no sentido de saber como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos estudantes, ajudando-os a desenvolverem competências e habilidades mentais.

Ford e Lerner (1992, p. 73) ressaltam que o desenvolvimento pode ser visto como um:

[...] processo de transformações por meio das interações entre os indivíduos e o contexto em que estão inseridos. Nesse processo, o indivíduo vivencia uma série de mudanças relativamente duradouras que elabora, ou aumenta a diversidade de suas experiências pessoais e dos padrões de suas interações com

o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo.

Essas relações com o diverso, e as interações com o ambiente, que proporcionam as experiências pessoais e coletivas, dependem do grau de envolvimento da equipe pedagógica e gestora no planejamento de estratégias e ações colaborativas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser entendida como:

Um processo de aquisição de novos conhecimentos por meio de experiências vivenciadas e determinadas por fatores endógenos e exógenos que resultam na modificação do comportamento humano e que dependem de condições essenciais, tais como: mentais, físicas, sensoriais e sociais para se desenvolverem e aprenderem (NETTO; COSTA, 2017, p. 216).

Os estudantes vivenciam diferentes experiências e condições que modificam o comportamento e o aprimoramento de novas habilidades. As propostas educacionais, por sua vez, assumem um fazer pedagógico pautado na dimensão de conhecimentos cognitivo-afetivos. Logo, ao referenciarmos o processo de construção de conhecimentos e aprendizagem significativa, não podemos pensar num processo dicotômico. Conforme Arantes (2002), ao contrário disso, acredita-se que o conhecimento dos sentimentos, e das emoções, requer ações cognitivas, da mesma forma que essas ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos.

A afetividade tem sido definida como uma:

[...] dimensão constituinte de todo ser humano, pois ela exerce um papel fundamental na vida psíquica das pessoas, pois emoções e sentimentos são “combustíveis” que alimentam o psiquismo e estão presentes em todas as expressões de vida. Enfim, a afetividade parece a mais evidente manifestação da nossa subjetividade, na qual se encontram os sentimentos,

as emoções, as paixões, o medo, o sofrimento, o interesse, a tristeza, a alegria. (BARRETO, 1998, p. 71).

No contexto educacional, a afetividade pode estimular o desenvolvimento cognitivo por meio da prática pedagógica, na qual o docente se assume como mediador. Sua função se torna significativa, pois apoia, facilita e desafia os estudantes na construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem é resultado da interação e motivação recíproca, pois:

O cérebro afetivo e emocional é fundamental para nossas vidas, porque está relacionado aos nossos vínculos emocionais representados no sistema límbico, especificamente no hipotálamo, integrando-se às áreas do córtex frontal-orbital (resfriamento da explosão impulsiva), do córtex cingulado-anterior (ativa outras regiões para responder conflitos) e das amígdalas cerebrais (respostas ao medo e a outras emoções negativas). (QUEIROZ, 2020, p.149).

Por meio dos vínculos afetivos e da apropriação de sentidos, todos os estudantes, incluindo, especialmente, os diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista (TEA), quando mediados pelas ações de um adulto ou colegas, desenvolvem-se e aprendem no sentido das relações interpessoais (sentido externo) para as relações intrapessoais (sentido interno). Atualmente, dispomos de uma variedade de recursos pedagógicos e tecnológicos que, associados às metodologias do trabalho docente, favorecem a aprendizagem humana.

Boruchovitch (1999, p. 04) defende que “*um dos principais objetivos da escola é ajudar o estudante a gerenciar e autorregular sua própria aprendizagem. Se ele não utiliza, ainda, estratégias necessárias para sua aprendizagem, um dos objetivos do ensino deve ser, portanto, ajudá-lo a adquiri-las*”. Nesse contexto, cabe, também, ao professor adotar estratégias de ensino que instiguem o aluno a desenvolver as

habilidades de estudo que lhe pertencem, viabilizando-se, assim, o processo de adquirir conhecimentos.

A escola necessita articular o conteúdo abordado à linguagem dos estudantes, para que esses compreendam o sentido e a relevância dos mesmos, pois

O educando é aquele que pensa, dialoga e usa a linguagem como ferramenta essencial para o aprendizado. Dessa forma, é essencial olhar para a singularidade do sujeito cerebral na pluralidade da sala de aula, considerado a partir da perspectiva coletiva. É a diversidade ou pluralidade dentro da singularidade. Os nossos cérebros são únicos, porém sofrem alterações em função dos processos de ensino e aprendizagem (QUEIROZ, 2020, p.141).

A estimulação afetiva, cognitiva e social dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com a prática docente em Sala de Recursos Multifuncional (SRM), e o acompanhamento em sala de aula regular comum, atende às dimensões, necessidades, habilidades e competências, quando as especificidades são respeitadas e evidenciadas no planejamento das práticas pedagógicas.

A intervenção pedagógica, na relação entre o estudante e o docente, requer uma ação ética e profissional, que se utilize de recursos e metodologias que atendam às reais necessidades e especificidades encontradas no ambiente escolar. As habilidades de atenção compartilhada são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade simbólica e da linguagem.

Estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar prejuízos significativos na habilidade de imitação dos movimentos e expressões faciais, e também nos gestos ou imitação de ações sobre objetos. Às vezes, podem estabelecer monólogos, com linguagem prolixo, sobre temas favoritos. A inversão

pronominal, a ecolalia e a dificuldade na compreensão de sarcasmos, piadas e metáforas, também estão associadas ao diagnóstico.

Para favorecer e estimular a comunicação, é possível interagir, com os estudantes, por meio de aplicativos para *tablets* e *smartphones*, oportunizando o desenvolvimento das habilidades e capacidades metacognitivas.

Quadro 01: Aplicativos digitais (App's) para se trabalhar com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Matraquinha App que permite a crianças com Autismo, ou com dificuldades verbais, de se comunicarem. O funcionamento do aplicativo Matraquinha é bem simples: ao se clicar nas figuras, o aplicativo vai transmitir, por voz, os desejos e sentimentos que a criança deseja transmitir.	Aplicativo Minha Rotina Especial App desenvolvido para auxiliar crianças com deficiência, síndromes, autistas ou <i>déficits</i> diversos. Cuidadosamente planejado para estimular o desenvolvimento, integrando informações e deixando a rotina mais clara e organizada para crianças com diferentes desafios, as quais precisam de acompanhamento nas atividades do dia a dia.
Aplicativo ABC Autism App que adota as premissas do programa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com <i>Déficits</i> relacionados com a Comunicação (TEACCH). Criado em 1964, na Universidade da Carolina do Norte (EUA), é um programa mundialmente utilizado para auxiliar no processo de alfabetização de crianças com transtorno de desenvolvimento.	Aplicativo LIVOX O Livox é um aplicativo de comunicação alternativa, desenvolvido no Sistema <i>Android</i> , para tablet. Possui a função de auxiliar no desenvolvimento da comunicação e no processo de aprendizagem de pessoas com alguma deficiência que impossibilite a fala. É a única tecnologia no mundo que possui recursos de inteligência artificial e aprendizado de máquina, desenvolvidos como tecnologia de acessibilidade.

Aplicativo BRAINY MOUSE	Aplicativo TOBII SONO FLEX
<p><i>Brainy Mouse</i> é um apoio às questões do Autismo, pois ajuda a alfabetizar a criança autista e oferece bem-estar e felicidade ao usuário. A história do app acontece num restaurante. A criança precisa pegar a comida para fazer uma receita. Ela forma as palavras, que buscam as dicas (sílabas), prestando atenção às cores, associadas a sons e gráficos.</p>	<p>O <i>Tobii Sono Flex</i> é um aplicativo de vocabulário de comunicação assistiva e alternativa, fácil de utilizar e que transforma símbolos em fala com clareza. O aplicativo oferece o recurso da linguagem aos usuários sem capacidade verbal e, ainda, sem total controle da alfabetização.</p>
Aplicativo STORY CREATOR	Aplicativo TIPPYTALK
<p><i>“Este é o futuro de compartilhar histórias! Divertido, simples e fácil!”</i>. Com o aplicativo <i>Story Creator</i>, você pode, facilmente, criar lindos livros de histórias, contendo fotos, vídeos, texto e áudio, tudo em uma linda coleção. Esse criador de histórias realmente traz suas melhores histórias para a vida e, facilmente, permite que você relate e compartilhe seus momentos mais memoráveis.</p>	<p>O <i>TippyTalk</i> permite que uma pessoa com deficiência verbal se comunique traduzindo imagens para mensagens de texto, que são enviadas para um membro da família ou para um telefone ou tablet. O aplicativo permite que os pais cuidem de imagens, que são exclusivamente identificáveis e familiares, para a pessoa que vive com a deficiência verbal.</p>

Fonte: Dica APP do Dia, s/d.

Conclusão

Ao interagirmos com diferentes pessoas, de variadas condições, potencializamos a aprendizagem, pois agregamos sentido ao estudante que aprende e ao objeto cultural que por ele é aprendido. Possuímos uma carga genética que, combinada e mediada pelos conhecimentos socioculturais, favorece a compreensão e o desenvolvimento da autonomia.

Com o avanço das pesquisas relacionadas à educação, ao desenvolvimento de recursos tecnológicos, a diferentes metodologias e ao investimento na formação docente, podemos citar a importância da neurociência, que agrega na compreensão das ações pedagógicas

diante das estruturas e funcionalidades da memória, linguagem, atenção, afetividade, movimentos, sentimentos, sono... Dispomos, assim, de diferentes possibilidades de aprendizagem; logo, também dispomos de diferentes maneiras e estratégias de ensinar.

O estudo da neurociência auxilia o docente na compreensão da estrutura, funcionamento e patologias do comportamento humano, os quais interferem na aprendizagem. Por meio da mediação pedagógica afetiva, o docente produz impactos positivos, diante da sua prática, com todos os estudantes e nas diversas situações de aprendizagem, caracterizadas por movimentos de aproximação e internalização do conhecimento.

Atualmente, uma das principais metas da educação é o trabalho colaborativo, flexível e adaptável. A aquisição de conteúdos e o treinamento de certezas absolutas deixa de ser a principal meta da educação, pois com o surgimento das Metodologias Ativas, que são as responsáveis por envolver os educandos nas situações escolares, essas se tornaram significativas para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O conhecimento, a formação intensa e o trabalho colaborativo, entre os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os do ensino regular comum, tornarão o ensino mais flexível, dinâmico e acolhedor. Várias habilidades comportamentais, relacionadas à intersubjetividade, irão se estabelecer nas relações sociais, exigindo criatividade, empatia, autonomia e adaptação.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. American Psychiatric Association: Arlington, 2013.

Aplicativos para trabalhar com estudantes diagnosticados com TEA. Disponível em: <<https://dicaappdodia.com/10-aplicativos-voltados-para-criancas-com-autismo/>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

ARANTES, V. A. Afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K. de e colaboradores. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Institui a prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências. 2000.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflexão Crítica** [online], v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-79721999000200008&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 25 jun. 2023.

Dica APP do Dia. Disponível em: <https://dicaappdodia.com/10-aplicativos-voltados-para-criancas-com-autismo/> Acesso em: 19 jan. 2024.

FORD, D. H.; LERNER, R. M. **Development systems theory**: an integrative approach. London: Sage Publications, 1992.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Capricha na inclusão, 2020.

NETTO, A. P.; COSTA, O. S. A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. **Fragmentos da Cultura**, Goiânia,

Fabiane Sueli Engeroff

v. 27, n. 2, p. 216-224, abr./jun., 2017.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.** / Norma Lucia Neris de Queiroz. – Indaial: UNIASSELVI, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

03

**O ensino colaborativo e a
necessidade da mudança da
sua topografia para o
desenvolvimento dos
estudantes com autismo em
seus diferentes níveis de apoio**

Joana Canfora Monti Gonçalves

Ao longo da história da Educação Especial, a fim de normatizar ou orientar sobre o acesso, permanência, participação e aprendizagem da criança com deficiência no contexto escolar, muitos documentos foram criados. Todos eles, de certa forma, enfatizaram algumas ações importantes para oportunizar ao estudante um ensino de qualidade. Entretanto, uma pergunta desafiadora paira sobre a mente dos educadores, na escola: “*Como ofertar propostas que contemplam as necessidades dos educandos, se quando falamos em educação, logo vem à tona os desafios de todos os conteúdos programáticos de um currículo acadêmico, principalmente nas turmas que enfatizam o ensino de leitura, escrita e cálculos das operações matemáticas?*”.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizou-se, ainda mais, a importância de se superarem as desigualdades, além de se fomentar o compromisso de ofertar o ensino aos estudantes com deficiência, reconhecendo-se, assim, a necessidade de práticas pedagógicas que visam às singularidades e o desenvolvimento de cada caso. Conforme o Art. 27, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27).

Partindo-se da premissa que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, também, a concepção de uma educação integral, que tem como propósito a formação e o desenvolvimento do ser humano de forma global, aliado ao pressuposto de que um currículo pode ser visto

como um guia norteador das habilidades a serem desenvolvidas, junto a suas finalidades e formas de execução, somos conduzidos a termos uma visão macro sobre as atividades e, ao mesmo tempo, a refletirmos, de forma micro, para quem, como e quando devemos propor essas atividades.

Destarte, temos, cada vez mais, o compromisso e a responsabilidade de pensarmos em ações que visam a propostas que venham a facilitar o acesso, a participação e a compreensão dos estudantes, com ou sem deficiência. Ao mesmo tempo, necessitamos que essas ações contribuam com as diferentes formas de aprender e suas possibilidades, ou seja, devemos trazer, no contexto escolar, oportunidades para que o estudante possa vivenciar, de forma integral, todas as experiências do processo de aprendizagem, eliminando-se, assim, qualquer tipo de barreira que o impeça de ter direito à uma educação igualitária.

A sondagem como processo avaliativo inicial

Comumente, para se conhecer os estudantes, e saber em qual patamar do processo de aprendizagem escolar eles se encontram, os professores realizam uma sondagem inicial, a fim de compreenderem o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Isso também serve para que possam elaborar seus planejamentos com mais assertividade e, caso necessário, tenham subsídios para ajustá-los.

Segundo Hoffmann (2018):

Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo. Decorre daí que não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear

por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). (p. 01).

Como complemento, a autora enfatiza que a

Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo. (p. 02).

Nota-se, portanto, que tratar sobre avaliação vai muito mais além do “olhar pedagógico”. Todavia, esse movimento se torna desafiador quando falamos na avaliação do público-alvo da Educação Especial. Quiçá, ele se torne impossível quando afunilamos essa avaliação para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pois os professores, muitas vezes, não sabem por onde partir. Alegam, também, não terem conhecimento de caso, nem especialização, para as adequações e intervenções necessárias, colocando, exclusivamente, toda a responsabilidade no colo da(o) especialista em Educação Especial ou do(a) mediador(a).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-5), do ano de 2013, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dois critérios diagnósticos básicos, que são:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história:

Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história:

Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).

A cada ano, a incidência de matrículas de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nas escolas, vem aumentando consideravelmente. Uma comprovação disso é a pesquisa

que um dos principais componentes operacionais do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, com status de referência mundial, o *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), realiza, a cada período de dois anos, com crianças de oito anos de idade, para verificar a prevalência do Autismo em sua população.

Recentemente, em 23 de março de 2023, foram publicados, pelo referido órgão, os novos dados de prevalência, os quais constaram que, a cada 36 nascidos vivos, 01 está dentro do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). No Brasil, ainda não possuímos dados da prevalência do Autismo dentre a nossa população, mas no mês de junho do corrente ano, após o Censo Demográfico de 2022 ter incluído duas perguntas sobre o transtorno em seus levantamentos, espera-se que tenhamos dados importantes, nessa área, referentes à nossa população. Entretanto, utilizando-se dos estudos da *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), a fim de se proceder a uma comparação proporcional, relativa à população brasileira, estima-se que haja, no Brasil, aproximadamente, 5,95 milhões de pessoas com Autismo.

Embora seja evidente o aumento do número de casos de estudantes com Autismo nas escolas, é preciso que não se dê tanta ênfase às quantidades, mas que se conheça cada caso, estudando e compreendendo-se os seus níveis de apoio para, em seguida, ofertar um atendimento de qualidade.

Em relação ao Autismo, nas descrições contidas para os níveis de gravidade do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-5) (2013), os estudantes com Autismo de nível I são os estudantes que exigem apoio, os de nível II são os estudantes que exigem apoio substancial e, os de nível III, são os estudantes que exigem apoio muito substancial. Ou seja, fica evidente, nessas especificações, o quanto importante é que esses estudantes tenham suas habilidades

básicas avaliadas precocemente, para que recebam as intervenções necessárias e condizentes ao seu desenvolvimento.

Parceria entre professor especialista e professor de sala regular

Diante dessa informação, fica evidente a importância de se criarem novas ações e possibilidades de ensino, as quais contemplem as necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não só na prática de intervenção e manejo, mas, principalmente, no processo avaliativo de suas habilidades e competências.

Como muitos professores de sala de aula regular alegam desconhecimento sobre questões como variantes do tema, formas de acolhimento, intervenção e manejo, faz-se necessário, urgentemente, estimular-se a parceria com os especialistas da Educação Especial. Entretanto, é sabido que, devido à demanda do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as crianças com deficiência ser realizado, ainda, estritamente, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), essa parceria torna-se quase impossível de acontecer, fomentando-se, assim, a segregação desse profissional em uma sala em separado, na qual o mesmo ainda reproduz os atendimentos clínicos.

Numa tentativa de se mudar esse contexto ou, até mesmo, de se ampliarem as possibilidades de inclusão, alguns autores trazem o Ensino Colaborativo como uma das estratégias. Nesse modo de trabalho, ambos os professores, munidos de suas habilidades e competências, unem-se e refletem sobre as barreiras de aprendizagem existentes. Após, em conjunto, traçam objetivos e metas para o desenvolvimento dos estudantes, sejam esses pertencentes, ou não, ao público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Capellini (2004), conforme citado por Ferraz

(2012, p. 102):

[...] *O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam, de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores.*

Desse modo, diante do exposto, embora sabendo-se sobre as benevolências que o Ensino Colaborativo possa proporcionar aos estudantes, será que a forma que essa modalidade de ensino vem acontecendo, na rede regular, está sendo, realmente, positiva?

É inevitável não relacionar as práticas atuais do Ensino Colaborativo com as intervenções ofertadas ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Destaca-se que não são apenas os alunos de nível I que se encontram nas salas de aula, mas, principalmente, os que pertencem aos níveis II e III de apoio. Contudo, por esses estudantes, dos dois últimos níveis citados, frequentemente, serem mais desafiadores, devido a apresentarem comportamentos e comorbidades específicas, acabam permanecendo fora da sala de aula regular, ficando à mercê da tutela de um mediador. Esse profissional, muitas vezes, atua como um cuidador que, academicamente falando, não sabe lidar com esse público. Assim, acaba por lhe oferecer estímulos e tarefas que visam apenas à distração momentânea, ou para, literalmente, “passar o tempo”. Por vezes, pode, também, oferecer atividades que incitam à aversão, nesses alunos, a estarem onde se encontram, causando pioras na situação. Como resultado, essa prática reforça comportamentos inapropriados e disruptivos de alta magnitude, dificultando ainda mais a “inclusão” no contexto escolar e, consequentemente, impedindo possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Diante disso, será que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), níveis II e III de apoio, já consegue permanecer na sala por mais tempo, sem apresentar comportamentos disruptivos? Será que ele está se compreendendo e se fazendo compreender? Será que ele está conseguindo se relacionar com os seus pares? Ou seja, será que o estudante já apresenta comportamentos adequados para que o Ensino Colaborativo, da forma que é descrito, possa acontecer em sala de aula?

Enfim, é premente trazer, portanto, uma nova reflexão sobre a possibilidade de o Ensino Colaborativo acontecer em uma nova topografia. Isso dar-se-ia não somente no que tange à colaboração entre os pares (professor regular e especialista) na realização do planejamento e das atividades conjuntas dentro da sala de aula, mas em um Ensino Colaborativo forte e coeso, que seja o precursor avaliativo desse processo.

O Ensino Colaborativo como instrumento avaliativo

Dessa forma, analisando-se o Ensino Colaborativo por essa nova perspectiva, percebe-se que a sondagem inicial vai muito além da mera avaliação das habilidades acadêmicas, com a qual tanto estamos acostumados a lidar no contexto escolar. A sondagem requer de nós um engajamento acima da média, aliado a um olhar minucioso, para conhecermos nosso estudante como um ser biopsicossocial, independentemente de o mesmo ter, ou não, algum impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual venha a dificultar o seu desenvolvimento escolar. Trata-se de compreender as formas operantes desse sujeito, na busca por saber responder as seguintes questões:

- Quem é o meu estudante?
- Como o seu corpo funciona?
- Como ele reage, recebe e responde a todos os estímulos do ambiente?
- Quais as habilidades que ele já possui e quais ele ainda precisa adquirir?
- Quais são os objetivos e as metas que precisarão ser traçados para que ele possa evoluir em sua aprendizagem?
- Como ele aprende?
- Que contribuição a proposta trará para o desenvolvimento do estudante?

No tocante à essa reflexão, faz-se necessário perceber que, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, o estudante com Autismo precisa desenvolver as habilidades básicas, que antecedem as acadêmicas. Caso esse desenvolvimento prévio não aconteça, outros desafios irão acometer a contexto escolar no qual essa criança está inserida. Em virtude haver uma força tarefa para que a inclusão acadêmica aconteça, querendo ou não, os educadores, de forma geral, sejam eles gestores, professores e/ou mediadores, sentem-se frustrados quanto a mesma não alcança o êxito esperado. Assim, o ensino, que deveria ser colaborativo e de sucesso, torna-se obrigatório e enfraquecido, pois os profissionais se desesperam e já não sabem mais como começar, com a situação levando-os a inferir, perante os olhares das famílias e da comunidade, sobre o insucesso da inclusão.

Dessa forma, o professor especialista em Educação Especial torna-se primordial nesse processo, trabalhando com as atribuições de:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as

necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.03).

Ressalta-se que as atribuições desse especialista não se restringem a essas acima descritas. Porém, como perito, faz-se essencial que o mesmo esteja munido de um instrumento validado cientificamente, a fim de avaliar o estudante em diferentes aspectos, como os de desenvolvimento, os comportamentais e, por último, os de aprendizagem. Ao término dessa avaliação, pretende-se que o professor especialista em Educação Especial possa compartilhar os resultados obtidos com o professor da sala de regular e, de forma colaborativa, ambos possam traçar planos que contemplem as verdadeiras necessidades do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evitando-se, assim, que se frustrem devido às ações mal subsidiadas, decorrentes de uma sondagem acadêmica padronizada para todos.

A partir do exposto, considerando-se o fato de o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não conseguir desenvolver as habilidades necessárias, a fim de atingir o objeto de conhecimento

dos componentes curriculares relativos ao seu ano letivo, devido às dificuldades significativas no seu processo da aprendizagem, quando comparado aos estudantes típicos, o Ensino Colaborativo, desenvolvido entre o professor especialista da Educação Especial e o professor da sala regular de ensino, deveria acontecer como premissa avaliativa do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Necessita-se dar ênfase ao desenvolvimento das habilidades básicas que são pré-requisitos essenciais para a vida, sendo essas primordiais para que outras habilidades mais complexas sejam estimuladas, desenvolvidas e aprendidas. Assim, garante-se o propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem por objetivo “*promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela dignidade inerente*” (BRASIL, 2009, p. 03).

A avaliação

Pensar-se sobre uma proposta diferenciada para a aplicabilidade do Ensino Colaborativo, como estratégia de sondagem inicial, aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não é, de certo, uma tarefa fácil, já que a mesma precisa ser personalizada para cada estudante. Essa proposição demanda tempo, atenção, observações em diferentes contextos e intervenções genuínas, porém, principalmente, exige a escolha de protocolos cientificamente comprovados, para que os resultados sejam fidedignos. Caso contrário, os mesmos podem ser distorcidos, tornando inautêntica a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Devido a isso, a escolha do ambiente, a disposição dos objetos

e os estímulos ofertados devem passar por um crivo crítico, sem a interferência de hipóteses generalizadas pelos critérios do diagnóstico ou de interposições de outras vivências com estudantes com Autismo. A tarefa em avaliar o estudante envolve múltiplos contextos, sejam eles de dentro ou de fora da sala de aula, os quais determinarão as ações a serem tomadas.

Inicialmente, o professor especialista em Educação Especial precisa escolher o protocolo que usará como ferramenta avaliativa do repertório desse estudante. Assim, conseguirá definir a linha de base de suas habilidades, as quais podem estar em *déficit*, necessitando de ajustes ou, ainda, de serem aprendidas.

Consoante a Kracker, “*há uma grande variedade de materiais desse tipo que pode ser encontrada, observando-se que os manuais podem ter um caráter mais ou menos abrangente em relação a tipos de repertórios avaliados*” (KRACKER, 2018, p. 11). Desse modo, faz-se de extrema importância estudar o caso e verificar qual desses protocolos se encaixa melhor nas habilidades que precisam ser avaliadas no estudante. Vejamos alguns exemplos mais conhecidos:

Quadro 01 – Modelos de Instrumentos Avaliativos mais conhecidos para a identificação da linha de base do estudante e quem pode aplicá-los.

ABLLS-R	É um instrumento de avaliação da linguagem básica e habilidades de aprendizagem revisada, que analisa áreas como interação social, autoajuda, habilidades motoras, dentre outras.	Sua aplicação deve ser feita por um psicólogo, preferencialmente Analista do Comportamento.
Modelo Denver	O Modelo Denver de Intervenção Precoce, às vezes chamado apenas de ESDM, devido a seu acrônimo em Inglês, é uma forma de terapia dirigida a jovens e crianças que apresentam sinais precoces de estarem no Espectro do Autismo. Destina-se a ajudar as crianças a melhorarem seus traços de desenvolvimento o mais cedo possível, de modo a reduzirem ou eliminarem as lacunas nas capacidades entre o indivíduo e seus pares.	Desenvolvido para ser aplicado e supervisionado por profissionais da intervenção precoce, como professores da Educação Especial, Psicologia Educacional, Clínica ou Desenvolvimento, Terapia de Fala, Terapia Ocupacional, Intervenção da Análise do Comportamento Aplicada/Applied Behavior Analysis (ABA) ou outras pessoas que estejam diretamente treinadas e ou supervisionadas por esses profissionais.
Passo a passo, seu caminho: guia curricular para o ensino de habilidades básicas	Um guia de orientação sistemática para a instalação de habilidades básicas essenciais, para tornar a pessoa especial independente e competente na realização de certas tarefas rotineiras, ocupacionais ou, até mesmo, quando possível, acadêmicas, ocupacionais e esportivas.	Profissionais da área de Educação e Reabilitação, professores, atendentes, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e, até mais importante, os próprios pais.

Perfil Psicoeducacional Revisado - PEP-R	O PEP-R, ou Perfil Psicoeducacional Revisado (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990), é um instrumento de medida da idade de desenvolvimento de crianças com Autismo ou com Transtornos Correlatos da Comunicação. Este instrumento surgiu em função da necessidade de se identificarem padrões irregulares de aprendizagem, visando à subsequente elaboração do planejamento psicoeducacional, segundo os princípios do Modelo TEACCH.	Qualquer pessoa que leia e aprenda o manual e que tenha alguma experiência em avaliar crianças pequenas.
Socially Savvy	O Protocolo <i>Socially Savvy</i> é um instrumento de avaliação voltado, especificamente, para as habilidades sociais de pessoas com autismo de suporte nível I.	Profissionais, educadores e pais que trabalham com esse público.
VB-MAPP	Um instrumento de avaliação do repertório comportamental de indivíduos com desenvolvimento atípico.	Somente pode ser aplicado por profissionais clínicos, com experiência e conhecimento em Análise do Comportamento Aplicada/Applied Behavior Analysis (ABA).

Dos seis exemplos acima descritos, somente três podem ser aplicados por educadores, sendo que apenas um, o **Perfil Psicoeducacional Revisado - PEP-R**, é de fácil aplicação e interpretação de resultados, não precisando de maior aprofundamento sobre a ciência da **Análise do Comportamento Aplicada/Applied Behavior Analysis (ABA)**, mesmo que se trate de um público específico, como o do Autismo.

PEP-R como Instrumento de Linha de Base das Habilidades Básicas

O PEP-R é um instrumento utilizado para a avaliação de comportamentos e habilidades, além de identificar padrões de irregularidades no processo de aprendizagem. O documento avalia o desenvolvimento de 173 itens, englobando 131 itens nas habilidades das áreas de imitação, percepção, coordenação motora fina e ampla, a coordenação visiomotora, o desempenho cognitivo e o cognitivo verbal, somados a 42 itens nas habilidades das áreas comportamentais de relacionamento e afeto (cooperação e interesse por pessoas). Avalia, também, a ação de brincar e o interesse por materiais, suas respostas sensoriais e linguagem.

Os resultados

Ao longo do processo, o professor especialista da Educação Especial, por meio do apoio das planilhas do protocolo escolhido, tabulará os resultados obtidos, a fim de elaborar um relatório descritivo ou um gráfico. Esses materiais, juntamente com a anamnese, realizada, previamente, com a família do aluno, servirão como subsídios e, consequentemente, colaborarão para que sejam traçados os objetivos e metas de curto, médio e longo prazo para o estudante. Auxiliarão, também, para a descrição, detalhada, do programa de intervenção para estímulo e desenvolvimento das habilidades básicas, comportamentais e acadêmicas do Plano de Ensino Individualizado (PEI) do educando.

Munidos desses documentos, os professores terão maior proximidade com o caso analisado, além de maior controle do que está sendo planejado e ofertado ao estudante. Assim, poderão analisar, também, quais ações estão obtendo sucesso como esperado, e quais

delas precisarão passar por um novo processo de revisão ou de ajuste. Essas ações dar-se-ão onde se fizerem necessárias no contexto escolar, seja dentro ou fora da sala de aula.

Conclusão

Certamente, por mais desafiadora que possa parecer a ideia de se ampliar a função do Ensino Colaborativo para além da sala de aula, embora o mesmo siga sendo realizado na Sala de Recursos (SR), como processo na sondagem da linha de base do estudante com Autismo, pelo professor especialista em Educação Especial, isso permitirá, também, que se ampliem as possibilidades de intervenções e manejos. Desse modo, a probabilidade de todos conhecerem, de fato, como o sujeito funciona, compreenderem como ele se comporta, além de quais são as consequências dos comportamentos apresentados, ao longo de sua aprendizagem na escola, será muito significativa.

Dessa forma, a prática sistemática e comprometida da Bidocência, no processo avaliativo inicial do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contribuirá para amenizar, e/ou até para diminuir, os comportamentos disruptivos de alta magnitude, que o impedem de estar com seus pares e, assim, poder vivenciar experiências que somente a interação, e a escola, podem lhe proporcionar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

FERRAZ. Generosa Monteiro. Caminhos para a construção de um ensino-aprendizagem colaborativo. In: ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Secretaria de Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado -CAPE; Maria Amélia Almeida (Org.) – São Paulo: SE, 2012.

HOFFMANN. Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** 2018. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

KRACKER. Carolina. Importância do uso de protocolos de avaliação e elaboração de currículo individualizado. In: DUARTE. Cintia Perez; SILVA. Luciana Coltri; VELLOSO. Renata de Lima. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno Do Espectro do Autismo**. São Paulo. Memnon Edições Científicas, 2018.

LEON, Viviane de et al. Propriedades psicométricas do Perfil Psicoeducacional Revisado: PEP-R. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 39-52, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712004000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 29 out. 2023.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MAENNTER MJ. Warren Z, Williams AR et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_

cid=ss7202a1_w . Acesso em: 29 out. 2023.

SILUK. Ana Cláudia Pavão. (Org.). Atendimento Educacional Especializado –AEE: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação -CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SCHOPLER. Eric; REICHLER. Rober Jay; RASHLORD. Ann; MARCOS. Lee M.; **Avaliação e Tratamento Individualizado para Crianças Autistas e com Transtornos do Desenvolvimento.** Originalmente publicado em inglês pela pro-ed, Austin, Texas, 1990. Traduzido por Marialice de Castro Vatavuk. Disponível em: <https://institutopod.com.br/wp-content/uploads/2019/12/Apostila%20PEP-R%20adaptado%20para%20fins%20did%C3%A3ticos.pdf> .Acesso em: 29 out. 2023.

04

***Proposta de intervenção à
um estudante com Transtorno
do Espectro Autista (TEA)
com uso de Comunicação
Suplementar Alternativa (CSA),
atendido pela Rede Municipal de
Ensino no Ensino Fundamental I
na perspectiva colaborativa***

***Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco
Denize Mancine Coelho de Campos***

O tema da inclusão é amplo, abrangendo muitos conceitos. Para Campbell (2009), a ignorância de alguns aspectos é o que costuma ser o empecilho para a inclusão. Dentre eles, o preconceito “*como parte da inclusão social, os conceitos, como preconceito e discriminação, tanto na educação quanto no mundo do trabalho e na vida prática*” (CAMPBELL, 2009, p. 13).

Segundo Mantoan (2003, p. 64), para se universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, muitas mudanças já estão acontecendo em escolas. Contudo, ainda há muito a se fazer, pois inclusão é diferente de integração, que é um caminho unilateral. No caso das pessoas diferentes e divergentes, é preciso garantir uma educação de qualidade, na qual cada aluno tenha a possibilidade de aprender e considerar suas próprias dificuldades. O desenvolvimento do potencial do educando é função da escola pública, cujo papel é fundamental para a garantia da evolução social e acadêmica na vida do aluno.

Citando Agostini, Peripolli&Sakaguti (2022, p. 33), “*O professor deve ter um olhar mais atento, com atitudes mais sensíveis, e ofertar variedade de experiências para enriquecer e estimular o saber e o desenvolvimento/potencial do aluno, com aulas criativas, desafiadoras e dialogáveis, que estimulem suas habilidades e autonomia*”.

A partir desse ponto, contemplar o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma forma de se repensar a abordagem educativa, a fim de se atender a todos, reconhecendo-se que um currículo único não é o suficiente para se beneficiar a diversidade de alunos. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se fundamenta em um conjunto de princípios científicos, os quais orientam a prática educacional. Esses princípios buscam facilitar a apresentação das informações e oferecer opções de resposta aos alunos, almejando que demonstrem seus conhecimentos e habilidades e, assim, sejam

promovidas as estratégias de motivação e de engajamento no processo de aprendizagem.

Para Sebastián-Heredero (2020), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) empenha-se, também, em reduzir as barreiras no ato de ensinar, fornecendo adaptações, apoio e desafios adequados, ao mesmo tempo que mantém elevadas expectativas de sucesso para todos os estudantes, independentemente da existência de deficiências, ou de proficiência linguística, no idioma de instrução.

O objetivo central do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é eliminar obstáculos na prática educativa, garantindo adaptações, apoio e desafios que se ajustem a todos os estudantes, inclusive, àqueles com deficiências e àqueles que enfrentam desafios devido à sua competência linguística no idioma da aprendizagem. Isso implica que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Ademais, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser uma ferramenta fundamental na promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades, para todos os educandos.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é ofertado nas escolas municipais no interior do estado de São Paulo, sendo disponibilizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), e abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, destaca-se que o mesmo desempenha um papel de apoio, sem substituir a educação regular dos alunos da Educação Especial. Sua principal missão é identificar, desenvolver, estruturar e disponibilizar recursos pedagógicos e ferramentas de acessibilidade que facilitem a participação e o progresso desses estudantes, tendo em mente suas necessidades individuais e habilidades (Brasil, 2008; 2009).

Dante disso, a prática do Ensino Colaborativo pode ser efetivada por meio da progressiva construção de uma parceria pedagógica entre os professores. Isso envolve a colaboração no planejamento, desenvolvimento e avaliação conjunto das atividades que compõem o Ensino Colaborativo, abrangendo aspectos como a criação do Plano Educacional Individualizado (PEI), a seleção dos conteúdos a serem integrados ao currículo, as adaptações curriculares permitidas, a distribuição de tarefas e responsabilidades, as estratégias de avaliação, a partilha de experiências em sala de aula e os procedimentos de organização nesse mesmo ambiente.

Conforme Viana et al. (2015)

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções. Linhas metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (p. 55).

Contextualização

O estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) está matriculado no 2º ano, tendo a idade de sete anos. Trata-se de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não falante, com necessidade de suporte mediado, professora de apoio e flexibilização das expectativas curriculares. Faz uso de comunicação suplementar alternativa, por meio de um flipbook, com pictogramas (figuras) organizados, estruturalmente, em sujeito, verbo e substantivo, dentre

outros, os quais permitem que estudante em questão se comunique.

Em sua edição mais recente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), 5.^a edição, (DSM-V), lançado em 18 de maio de 2013, traz uma alteração significativa em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passou a ser classificado dentro do grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), 5.^a edição, (DSM-V), o grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento é definido como:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento em geral antes de a criança ingressar na escola sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência [...] (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Os critérios para diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) também incluem a presença de dificuldades persistentes na comunicação social, caracterizadas por déficits na reciprocidade emocional e na utilização de comportamentos não verbais típicos para interações sociais. Além disso, esse transtorno se manifesta por meio de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que envolvem ações, fala e manipulação de objetos, realizada de maneira repetitiva e/ou estereotipada. Esses padrões podem incluir resistência a mudanças, controle de hábitos, tanto verbais quanto não verbais, e a manutenção de padrões rígidos de comportamento e pensamento. Também é comum a presença de interesses altamente

focados e fixos, muitas vezes, com grande intensidade, bem como uma resposta hiperativa ou hiporreativa a estímulos sensoriais.

Esses sintomas devem surgir no período de desenvolvimento. Comumente, apresentam-se na fase inicial da infância, embora possam se tornar mais evidentes ao longo do tempo, especialmente quando as demandas sociais superam as capacidades limitadas do indivíduo. Em geral, todos esses sintomas resultam em prejuízos no funcionamento social e profissional, além de influenciarem em outras áreas da vida da pessoa que possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O aluno iniciou, nesta instituição escolar, no corrente ano de 2023. Apresenta dificuldades quanto ao tempo de atenção e concentração, além de agitação psicomotora. Não apresenta respostas à avaliação de hipótese de escrita, mesmo quando flexibilizada e estruturada pelo uso de letras móveis e imagens, tanto simbólicas quanto concretas, necessitando de avaliação especializada.

A comunicação suplementar e alternativa abrange uma variedade de meios que podem ser usados para se aprimorar a comunicação, incluindo aqueles que complementam, suplementam ou substituem a fala. Essa estratégia tem o propósito de atender às necessidades de compreensão, expressão e interação linguística de indivíduos não falantes, enriquecendo, desse modo, sua capacidade de se comunicarem (Deliberato, 2005).

A escola de Ensino Fundamental onde o aluno está matriculado, sendo também o local que ocorreu a aplicação da proposta, localiza-se num bairro de uma cidade, de médio porte, do interior paulista. Atende, em média, 580 estudantes, divididos nos turnos da manhã e da tarde. Possui refeitório, banheiros, banheiros acessíveis, Sala de Leitura e Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Conta, também, com quadra de esportes, que serve como espaço para a realização de atividades

físicas e, no período pós-pandemia, para o recreio no pátio. Destaca-se, ainda, que a escola possui acessibilidade em sua condição estrutural, sendo que, dentre os alunos matriculados, há 20 estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), que são assistidos pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses educandos possuem condições específicas de aprendizagem, como Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, deficiência física e múltiplas deficiências.

Às segundas-feiras, na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), há uma organização entre os docentes, sendo que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) permanece à disposição do professor da sala regular, para fornecer orientações, compartilhar e colaborar na continuidade das ações com os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Segundo Quadros (2007), a implementação da inclusão deve ser acompanhada de diálogo com os membros da sociedade que estejam interessados no sucesso da educação inclusiva. De acordo com Deliberato (2008), a comunicação suplementar e alternativa pode ser um meio facilitador para a construção da linguagem e, também, um instrumento para a aprendizagem.

A mãe da criança, voluntariamente, dispôs-se a ir até a escola, levando uma carta inclusiva de apresentação de seu filho. Nessa carta, havia informações sobre o estudante, com seus gostos e focos de interesse, além de sugestões sobre como seria possível ajudá-lo em alguma situação adversa. Isso contribuiu muito para o diálogo e para a orientação com as professoras, fazendo a parceria entre família e escola, a fim de ajudar na aprendizagem.

Na sala de aula, o aluno utiliza a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), para expressar seus sentimentos e, também, para

que as professoras possam repassar as comandas das atividades. Os outros recursos disponibilizados na metodologia são vídeos, jogos, *wordwall* com jogo da memória e associação de imagens. Além disso, conta-se com a cooperação da professora auxiliar e do uso constante de materiais concretos, às vezes, com apoio parcial e, outras, com apoio total. No trabalho desenvolvido, preza-se, também, pela adequação, variabilidade e flexibilização do currículo regular e das atividades.

Objetivo

Garantir o direito do estudante quanto ao acesso, permanência e participação na escola, por meio da ação colaborativa entre os professores da sala de aula regular, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a professora auxiliar, a equipe multiprofissional extraescolar que o atende e a família, representada essa pela mãe do estudante. Almeja-se a adaptação escolar comportamental e a flexibilidade curricular.

Habilidades

Foram elencadas algumas habilidades, a serem observadas dentro dos diversos campos de experiências propostos para a Educação Fundamental, pertencentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sejam possíveis de serem desenvolvidas dentro da perspectiva abordada, junto à flexibilização nas formas apresentadas:

Disciplina de Ciências da Natureza: **1) EF1a5.CN.16** - Identificar e comparar as características dos vegetais. Para o aluno, foi colocada a expectativa adaptada, com apenas duas habilidades, que seriam as de observar e conhecer as características dos vegetais; **2) EF1a5.CN.18** - Comparar e classificar os animais de acordo com suas características.

Como o aluno gosta de animais, foram utilizadas imagens de animais para pareamento e identificação das classes, como anfíbios, mamíferos, peixes e animais marinhos, dos quais o aluno gosta muito. Foram utilizados, além das imagens e colagens, jogos no Wordwall; **3) EF.1a5.CN.47** - Identificar a origem dos alimentos consumidos, bem como seu modo de conservação e prazo de validade. Com a flexibilização, para o aluno, colocou-se a observação da origem dos alimentos consumidos, bem como seu modo de conservação; **4) EF.1a5.CN.48** – Identificar atitudes e comportamentos favoráveis à manutenção da saúde em relação à higiene corporal e aos espaços de convivência. Com atividades adaptadas, propôs-se a observação de atitudes e comportamentos favoráveis à manutenção da saúde, em relação à higiene corporal e aos espaços de convivência.

Na disciplina de Ciências Humanas, foram elencadas as seguintes expectativas e suas adaptações: **1) EF.1a5.CH.27** - Reconhecer, utilizar e elaborar diferentes formas de representação dos espaços de vivência. Observar e conhecer diferentes formas de representação dos espaços de vivência; **2) EF.1a5.CH.24** - Observar e comparar os diferentes espaços, verificando as mudanças e as permanências ocorridas ao longo do tempo. Observar os diferentes espaços; **3) EF.1a5.CH.36** - Conhecer e comparar os meios de transportes e de comunicação, percebendo suas transformações ao longo do tempo e seus impactos na vida cotidiana. Conhecer e observar os meios de transportes e de comunicação; **4) EF.1a5.CH.64.** - Distinguir espaços domésticos e espaços públicos. Para o aluno, com a flexibilização, colocou-se a observação de espaços domésticos e espaços públicos, incluindo-se a casa e a escola.

Descrição da intervenção pedagógica

A estruturação do ambiente escolar, para o atendimento das necessidades do aluno, começou com a matrícula, desse estudante, na atual unidade escolar. A partir disso, diversas fontes de informação foram utilizadas, a fim de se avaliarem as necessidades educacionais do estudante. Essas fontes incluíram os relatórios da escola anterior do aluno, os quais forneceram informações sobre seu desempenho acadêmico e sobre suas necessidades específicas, a par de informações fornecidas pela mãe do educando, incluindo suas preferências, dificuldades e necessidades especiais. A entrevista inicial, com a mãe do aluno, foi realizada pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no intuito de obter informações adicionais sobre as necessidades apresentadas, com vistas a melhor apoiá-lo. Na avaliação do estudante, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o mesmo foi avaliado para se identificarem suas habilidades, desafios e áreas que precisam de suporte adicional. Ocorreu, também, uma reunião com equipe extraescolar, para se fornecer apoio e suporte aos professores.

Com base nesses dados, foi iniciada uma proposta de estruturação do ambiente escolar, que visava atender, em três áreas principais, às necessidades do aluno:

- Comunicação: utilizar sua pasta de comunicação alternativa em todos os ambientes da escola, a fim de auxiliar na sua rotina visual;
- Integração ao ambiente: foram adotadas medidas para facilitar a integração do aluno ao ambiente escolar, garantindo que ele se sentisse confortável e incluído em todas as atividades. Devido à toda a agitação, que é comum na chegada dos estudantes à escola, pois inclui barulho de carros e motos, além de conversas, esse momento tornou-se exaustivo para o estudante. Em resposta a essa situação, a

equipe escolar, e a família do aluno, chegaram a um acordo.

Conforme essa combinação, a mãe do aluno passou a levá-lo, à escola, alguns minutos depois do horário de início das aulas, e a buscá-lo alguns minutos antes do término, mitigando o impacto do ambiente agitado em sua adaptação. Além disso, foram utilizadas fichas de apoio e referência, histórias sociais e uma rotina visual, para auxiliar o aluno na compreensão e na previsibilidade das atividades escolares. Essas estratégias mostraram-se significativas para a integração do aluno no novo ambiente escolar.

A mãe do aluno, de antemão, foi até a escola para tirar fotos do ambiente escolar, a fim de produzir um livreto de “histórias sociais”, no intuito de “anticipar” o novo ambiente ao estudante. De maneira colaborativa, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) produziu uma rotina de mesa, com pictogramas já conhecidos pela criança, junto a outros do ambiente escolar. Foram utilizadas, por exemplo, a foto da quadra de esportes, onde ocorreriam as aulas de Educação Física, e as fotos das professoras, orientando a professora auxiliar a modelar a criança para essas novas informações.

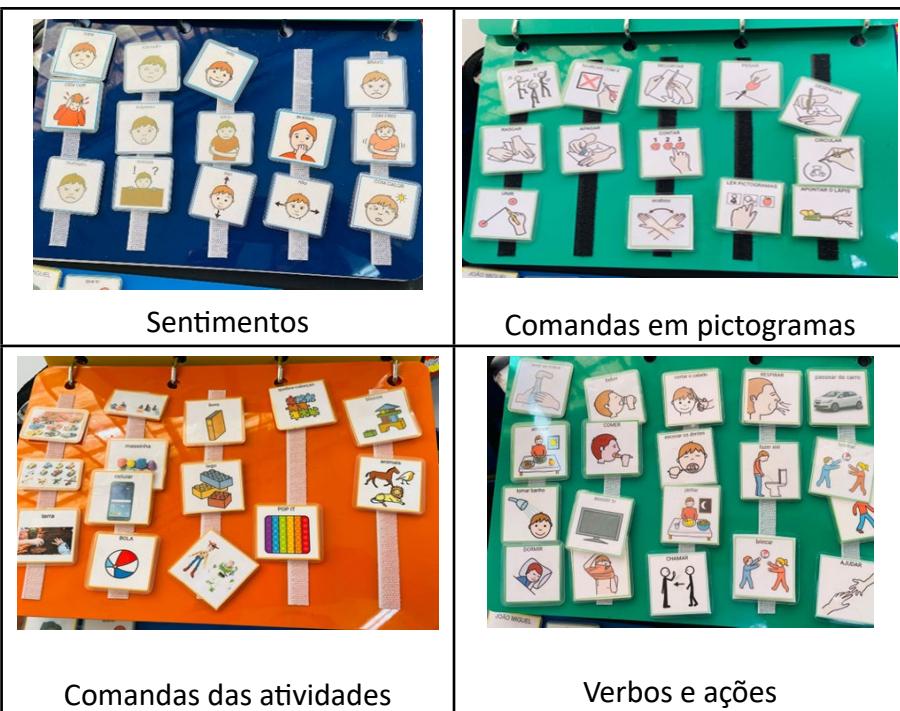
Foi organizada uma rotina de atividades flexibilizadas, com as imagens, de interesse da criança, sendo utilizadas com o objetivo de alfabetização e extensão, da atenção da criança, à demanda da tarefa. Para que isso acontecesse, fez-se necessária a flexibilização curricular pedagógica, que pode ser entendida como um conjunto de ajustes educacionais, aplicado no âmbito da metodologia, da avaliação pedagógica, da oferta dos objetivos de ensino e das expectativas de aprendizagem. Essa flexibilização objetiva promover o acesso ao currículo proposto pela escola, visando à progressão educacional do aluno que apresente necessidades especiais, nesse caso, do estudante com deficiência (Leite, Martins, Silva, 2009, p. 125).

A professora da sala de aula regular, das disciplinas de Ciências Humanas e da Natureza, incorporou o uso de pictogramas na elaboração dos enunciados e das comandas das atividades, contribuindo, em termos de compreensão, para a autonomia do estudante. Essa iniciativa teve um impacto positivo não apenas no desempenho do aluno, mas também na mãe do estudante, que passou a criar novos pictogramas para a pasta de comunicação alternativa (flipbook) do seu filho. Esses pictogramas incluíam palavras como “colar”, “recortar”, “contar”, “circular”, “ler pictogramas”, “apagar” e “ligar”, dentre outras.

Alguns dos pictogramas (Fig. 01) utilizados em sala de aula, contidos numa pasta que o aluno utiliza para se comunicar, elaborada com pictogramas e Comunicação Suplementar Alternativa (CSA):

Figura 01: Pictogramas





Fonte: pasta do aluno Comunicação Suplementar Alternativa (CSA)

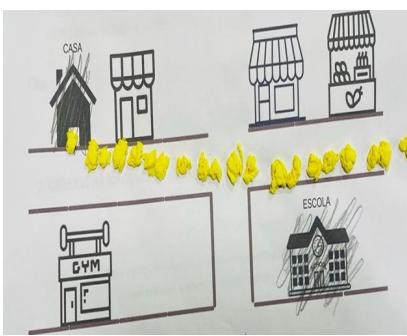
Por meio das comandas, planejadas com os pictogramas de colar, foram propostas as seguintes atividades: fazer X, ligar, etc.; fazer pareamento de figuras e ligar, além de jogos no Wordwall, no computador e no celular. Assim, foram várias as ações realizadas na sala de aula regular, coordenadas pela professora, e contando com a modelização da professora auxiliar. Com a orientação da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), foram flexibilizados os objetivos e abordados os conteúdos, considerados necessários, para os conhecimentos e as habilidades que o estudante já possuía.

Buscou-se explorar diversos tipos de animais, com desafios possíveis para incentivar o aluno a desenvolver suas habilidades. A professora da sala de aula regular propôs, ao aluno, que fizesse pareamentos de diversas classes de animais, como mamíferos,

vertebrados, anfíbios, peixes e outros animais marinhos, além de proporcionar que o mesmo conhecesse outros animais, como os invertebrados. Em relação à saúde, a professora auxiliar recortava as imagens e as colocava sobre a carteira, com duas ou três imagens, para que o aluno pudesse, com essas alternativas, escolher a que ele considerava que correspondesse ao contexto, e colá-la na comanda. Os espaços de vivência, e o caminho de casa até a escola, o aluno fez com bolinhas de papel crepom, para ajudá-lo na coordenação motora. O estudante colou-as na folha de papel, fazendo o percurso, e depois, com o lápis, assinalou esses dois espaços. Fez, também, o pareamento das imagens dos transportes com as imagens dos pictogramas. A avaliação do aluno pôde ser contínua e processual, levando-se em consideração os conhecimentos iniciais do aluno, e observando-se as conquistas e desafios/conflitos a serem superados. Essa avaliação pode ser feita de diversas maneiras, como por exposição, desenhos, pinturas, atividades lúdicas ou trabalhos, e avaliação flexibilizada/adaptada. Na sequência, são apresentadas algumas atividades propostas, flexibilizadas pelas professoras (Fig. 02).

Figura 02: Atividades flexibilizadas.





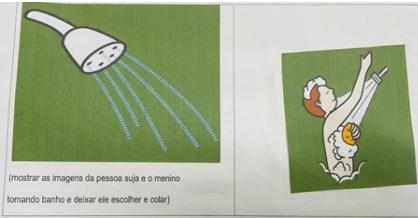
Colagem: o caminho da casa à escola



Colagem: animais marinhos moluscos



Assinalar com X



Alternativa de imagens para colar: cuidados para se manter a saúde

Fonte: material adaptado pela professora da sala de aula regular.

Conclusão

As discussões atuais sobre o Ensino Colaborativo, que o situam como alternativa para contribuir no processo de inclusão, coloca em evidência a necessidade de apoio entre o professor especialista da Educação Especial e o professor da sala regular. Caso essa modalidade de ensino seja bem estruturada, beneficiará todos os estudantes.

Na mesma linha de pensamento, o olhar para a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) perpassa para além das metodologias específicas, abrangendo a organização, a estruturação do ambiente escolar e as necessidades educacionais, de acordo com

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco; Denize Mancine Coelho de Campos

a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Não se trata apenas de fornecer suporte aos alunos com deficiência, ou não-falantes, mas também de capacitar os professores e disponibilizar os recursos necessários para que possam ensinar e avaliar os alunos que enfrentam graves distúrbios motores e da fala. Isso implica em dar, às pessoas com deficiência, a oportunidade de demonstrarem plenamente suas capacidades.

As ações remediativas da instituição escolar, que foram realizadas de maneira colaborativa, corroboraram as ações mais assertivas. A colaboração desempenhou um papel significativo no processo de adaptação da escola às necessidades do estudante, tornando-o mais acessível. O estudante já conhece e reconhece os espaços da escola, sua sala de aula e seus professores, demonstrando uma capacidade de concentração mais prolongada, que alcança até o horário anterior ao intervalo (recreio). Após esse período, ele ainda requer um apoio adicional. O estudante está em fase de construção das habilidades preditoras à alfabetização.

No entanto, é importante destacar que a implementação do Ensino Colaborativo pode enfrentar dificuldades, como a falta de um cronograma escolar contínuo para discussão de casos específicos de estudantes, visto que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) parecem não ser suficiente para o que já é proposto quanto ao planejamento geral. Ademais, a formação, no contexto inclusivo, dentro das escolas, ainda não é uma realidade prática em grande parte das instituições escolares.

Assim, na promoção da inclusão escolar, os professores se deparam com desafios contínuos e substanciais, tanto durante sua formação inicial, quanto em sua prática pedagógica. Isso requer

investimentos na capacitação de educadores, preparando-os para atuarem de maneira competente nas salas de aula regulares, onde estão presentes os estudantes que se enquadram no âmbito da Educação Especial. Além disso, é essencial formar professores especializados, a fim de fornecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo um ambiente inclusivo e de aprendizagem, que seja eficaz para todos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DMS 5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: trad. NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. Porto Alegre: Artmed, 2014 Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/> . Acesso em 24/10/23

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> . Acesso em 20/10/23.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01, p.17.

BRAUN, P. MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i2.7043. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em: 25 out. 2023.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wack Ed., 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F., & ZERBATO, A. P. (2019). *O que é Ensino Colaborativo?* São Paulo: Edicon. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129> Acesso em 23/10/23

DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação. 2008. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204/comunicacaoalternativa.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

HEREDERO S., E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

LEITE, L. P.; MARTINS S. E. S. de O.; SILVA A. M. Estratégias pedagógicas inclusivas. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (Org.). **Formação de professores:** práticas em educação inclusiva. -- Bauru: UNESP/FC, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PERIPOLLI T. A. M. B.; SAKAGUTI P. M. Y. **O(s) Miguel(is) das nossas salas de aula**

QUADROS, R. M. de. Ensaios pedagógicos. In: **Inclusão de surdos:** pela peça que encaixa nesse quebra-cabeça. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

VIANNA, M.M. et al. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. **e-Mosaicos**, v. 4, n. 7, p. 52-62, 2015.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

05

O ensino colaborativo e a inclusão escolar em teses e dissertações: análise da produção acadêmica entre os anos de 2012 e 2022

**Soraia Rodrigues Santana
Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel
Renata Corcini Carvalho Canabarro**

No Brasil, a inclusão, nas escolas, de crianças público-alvo da Educação Especial, é objeto de discussão e embates há anos, especialmente após a Declaração de Salamanca, em 1994 (BRASIL, 1994). Esse documento orienta as políticas públicas inclusivas e guia os governos, e entidades, na busca de práticas que viabilizem, de forma eficiente, a inclusão.

Essa declaração foi estruturada e orientada no princípio de que as escolas devem matricular todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Assim, considerando-se que, em algum momento, durante a escolarização, muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais, a estrutura política e social deve buscar formas de educar, de maneira bem-sucedida, tais crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas.

Nessa esteira, já no século XX, ao se tornar como referência a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, ocorrida essa em contextos inclusivos, vislumbrava-se que as atividades desenvolvidas, em parceria, entre os professores da Educação Especial e os de classe comum, denominadas de Ensino Colaborativo ou Coensino, concebiam-se como uma proposta eficaz de trabalho.

O Ensino Colaborativo, ou Coensino, segundo Mendes (2006, p. 32):

[...] é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para Cappelini (2008), o Ensino Colaborativo é uma estratégia didática, na qual o professor da classe comum e o professor especialista trabalham em conjunto, compartilhando suas habilidades, conhecimentos e perspectivas com a equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Trata-se de um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, baseado na abordagem social de aprendizagem, a qual pressupõe uma modificação na escola, qualificando o ensino ministrado na sala comum, lugar esse que o estudante passa a maior parte do tempo durante sua jornada escolar (MENDES, 2023).

Nesse sentido, para que o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial produza benefícios e resultados positivos, faz-se necessária a cooperação entre os profissionais, a gestão escolar e as famílias. De acordo com Capellini (2004; 2008), muitos profissionais sentem certo desconforto em compartilhar suas experiências e habilidades uns com os outros. Desse modo, é importante que as funções dos profissionais fiquem claras e bem definidas, além de que ocorra uma mudança no papel dos profissionais que atuam na escola.

A inclusão escolar e o Ensino Colaborativo, sendo temas centrais do presente trabalho, estão relacionados com a promoção e o acompanhamento do crescimento qualitativo da escola enquanto organização, assim como daqueles que nela interagem, a fim de atingirem sua função social de ensinar e de aprender.

Ao se considerar que os processos de educação e de aprendizagem ultrapassam os muros da escola, é preciso ter-se em conta que os fatores sociais são decisivos para a permanência do estudante no ambiente educacional. Assim, além do compromisso

com a formação intelectual, a escola auxilia e promove a formação integral do indivíduo, em especial, a do público-alvo da Educação Especial. A instituição escolar visa, também, promover a inclusão como o caminho de uma sociedade que acolha as diversidades, a partir de suas necessidades e potencialidades, com estratégias que possibilitem o sucesso educacional de todos. É nesse cenário que a atuação colaborativa toma importância.

Este estudo objetiva compreender o significado do Ensino Colaborativo e sobre como o mesmo se insere na prática inclusiva da escola. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, a partir do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica que, segundo Fonseca (2002, p. 31), é realizada “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos [...]”. Assim, um trabalho científico tem por base uma pesquisa bibliográfica, permitindo ao pesquisador conhecer o que já se produziu sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 31).

Como procedimento metodológico da pesquisa, foi utilizado o Estado de Conhecimento que, segundo Morosini (2017), guia-se pela “identificação da temática”, “clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema”; pela “leitura e discussão” sobre produção científica nos planos teórico e empírico (teses, dissertações, livros, congressos); “identificação de fontes” e “constituição do corpus de análise” (MOROSINI, 2017, p. 03).

A construção do Estado de Conhecimento objetivou o mapeamento das produções científicas sobre o Ensino Colaborativo e a educação inclusiva no Brasil. Para o levantamento dos dados, considerou-se a constituição do corpus de análise e a leitura flutuante (MOROSINI, 2015). Nessa etapa, foram realizadas buscas por trabalhos que apresentavam pesquisas sobre a temática, a partir do levantamento e da revisão das dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Resultados

Na **Busca Avançada** do sistema da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram utilizados, como palavras-chave, os descritores “**ensino colaborativo**” e “**educação inclusiva**”. Após, foram aplicados filtros, para busca geral, em todos os campos de pesquisa, no idioma português. Na primeira, busca, foram encontrados 542 trabalhos.

Para fins de aprofundamento, foram utilizados novos filtros, no intuito de selecionar apenas as pesquisas produzidas entre os anos de 2012 e 2022, na área da Educação. Mapeou-se um total de 472 trabalhos. Afunilando-se ainda mais a pesquisa, optou-se por filtrar apenas os trabalhos que contivessem os descritores “**ensino colaborativo**” e “**educação inclusiva**” no campo “**assunto**”, obtendo-se, como retorno, 22 produções acadêmicas, sendo 14 dissertações e 08 teses, as quais formam o *corpus* da presente pesquisa.

Com o *corpus* (Quadro 01) formado, foi possível selecionar e estruturar o trabalho de Estado de Conhecimento.

Quadro 01 - Corpus

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	IES
1	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante	2012	ME	UFSCAR
2	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Braun, Patricia	2012	DO	UERJ
3	Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual	Melo, Érika Soares de	2013	ME	UFSCAR
4	Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar	Oliveira, Valéria Manna	2014	DO	UFU
5	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Vilaronga, Carla Ariela Rios	2014	DO	UFSCAR
6	O papel do professor de educação especial na proposta do coensino	Zerbato, Ana Paula	2014	ME	UFSCAR
7	Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais	Moscardini, Saulo Fantato	2016	DO	UNESP
8	Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado	Macedo, Patrícia Cardoso	2016	ME	UERJ
9	Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial	Schneider, Diana Alice	2017	ME	UFSM
10	Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física	Oliveira, Ana Carolina Santana de	2017	DO	UFSCAR
11	Flexibilizações curriculares e aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia/RJ	Santos, Caroline Vieira de Campos Gonzalez dos	2017	ME	UERJ
12	Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula	Pereira, Amanda Cristina dos Santos	2017	ME	UFSCAR

13	As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental	Amaral, Denise Santos do	2018	ME	UFSM
14	A formação docente em química para a inclusão escolar: a experimentação com alunos com deficiência visual	França, Fernanda Araújo	2018	ME	UFG
15	Alunos surdos: uma investigação na disciplina de ciências.	Dias, Milene Soares	2018	ME	UFPEL
16	Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular	Oliveira, Mércia Cabral de	2018	DO	UERJ
17	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	Silva, Rossicleide Santos da	2018	ME	UFSCAR
18	Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física	Santos, Tarcísio Bitencourt dos	2018	ME	UFSCAR
19	Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	Zerbato, Ana Paula	2018	DO	UFSCAR
20	A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum	Santos, Denise Cristina da Costa França dos	2020	ME	UNESP
21	Trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor de ciências na perspectiva de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Weirich, Natália Romano	2021	ME	UFPEL
22	O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar	Proscêncio, Patrícia Alzira	2021	DO	UNESP

As bibliografias foram sendo subdivididas em três etapas: bibliografia anotada (Quadro 02), “relação das teses ou dissertações, selecionadas e organizadas por referência bibliográfica completa e respectivo resumo, e a busca da monografia na sua íntegra, via diferentes repositórios e/ou e-mail dos autores” (MOROSINI, 2017, p. 05); bibliografia sistematizada, “relação das teses ou dissertações a partir de: ano de defesa, instituição e programa de pós-graduação,

autor, título, nível da pós-graduação, objetivo, metodologia e resultados” (MOROSINI, 2017, p. 05); bibliografia categorizada e o “reagrupamento da bibliografia sistematizada segundo temas” (MOROSINI, 2017, p. 05).

Quadro 02 - Bibliografia anotada (exemplo)

ZERBATO, A. P. (2014). <i>O papel do professor de educação especial na proposta do coensino</i> . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.			
Nº.	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
6	ZERBATO, Ana Paula	O papel do professor de educação especial na proposta do coensino	O ensino colaborativo ou coensino é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. [...] O presente estudo realizado num município do interior de São Paulo, que implementou em 2011, um serviço de apoio baseado na proposta do coensino, teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar [...].

Fonte: Autores.

Dos 22 trabalhos selecionados, pôde-se fazer um levantamento, por ano, dos números de publicações sobre a temática (Quadro 03).

Quadro 3 – Produção acadêmica

Produção acadêmica – 2012 a 2022			
Ano	Dissertação (Mestrado)	Tese (Doutorado)	Total
2012	1	1	2
2013	1		1
2014	1	2	3
2016	1	1	2
2017	3	1	4
2018	5	2	7
2020	1		1
2021	1	1	2
Total de produções			22

Fonte: Autores.

Após a etapa inicial de construção do *corpus*, pôde-se analisar os trabalhos selecionados, fazendo-se necessário que a produção científica fosse estruturada em categorias, para possibilitar um aprofundamento da análise dos dados. Com a elaboração das categorias, que foram classificadas de acordo com a abordagem trazida em seus estudos, foi possível visualizar um cenário inicial sobre o que vem sendo discutindo, nos últimos anos, a respeito da temática pesquisada, e também sobre as correntes teóricas que estão embasando o trabalho, abordando-se a inclusão por meio do Ensino Colaborativo.

Para a análise, foram selecionadas três categorias que se destacaram nas produções, sendo essas as seguintes: *práticas pedagógicas de coensino, trabalho colaborativo e inclusão escolar; intervenção e ações colaborativas; e formação e consultoria colaborativa*.

Na categoria *práticas pedagógicas de coensino, trabalho colaborativo e inclusão escolar*, foram selecionados trabalhos de Rabelo (2012), Oliveira (2016) e Vilaronga (2014), os quais concluem que as experiências de Ensino Colaborativo favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, sendo um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão.

Nos resultados de sua pesquisa de mestrado, Zerbato (2014) infere “os desafios da docência para alunos público-alvo da educação Especial em salas de aula comum, [...] as formas como o coensino é desenvolvido [...]” e “o papel do professor de Educação Especial e do professor de ensino comum na proposta de coensino” (ZERBATO, 2014, p. 07).

Por sua vez, Weirich (2021), ao analisar a relação entre um professor de Ciências e um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em atuação colaborativa e inclusiva com um

estudante que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), aponta para “a real relevância destas ações cooperativas e colaborativas, ainda mais considerando o período de Pandemia e seus novos desafios (p. 06)”.

A pesquisa de Macedo (MACEDO, 2016, p. 07):

[...] revelou não só a complexidade do desenvolvimento de um trabalho articulado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas as possibilidades de realizar esse ensino colaborativo em prol de uma educação de qualidade para todos os alunos, particularmente, nos aspectos que se referem a concepção e expectativas de professores [...] em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Santos (2018) tratou da tutoria por pares, apontando que a colaboração possibilitou maior participação do estudante com deficiência física na execução das tarefas motoras na aula de Educação Física. Já Pereira (2017), considerando o potencial do Ensino Colaborativo, verificou os efeitos de um programa de ensino individualizado, em sala de aula comum, por meio da Análise de Comportamento em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em contraponto, a pesquisa de Moscardini (2016) buscou observar, dentre outros objetivos, se entre as professoras especializadas e as docentes generalistas, existe a preocupação com a manutenção de práticas colaborativas, concluindo que:

existe uma distância entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar, haja vista que entre professores especialistas e seus colegas do ensino regular não se fazem presentes propostas de trabalho colaborativas, o que acaba por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. (MOSCARDINI, 2016, p. 6).

Em sua pesquisa de doutorado, Zerbato (2018) trata do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), no sentido de criar meios para o desenvolvimento de estratégias para a acessibilidade por todos os estudantes, esperando que o estudo auxilie “na elaboração de práticas pedagógicas que permitam a participação e aprendizagem de todos e, assim, reduzir o excesso de individualização por meio de acomodações particulares para os alunos-alvo da Educação Especial” (ZERBATO, 2018, p. 06).

Na categoria *intervenção e ações colaborativas*, foram classificados os seguintes trabalhos: Braun (2012), sobre a relevância da complementariedade entre estratégias pedagógicas para garantir o ensino, a participação e a aprendizagem do aluno; Melo (2013), que trata de ações colaborativas entre uma professora de Química e uma professora de Educação Especial, para desenvolverem e aplicarem práticas pedagógicas a alunos deficientes visuais; Oliveira (2018), que buscou compreender “a colaboração na produção curricular para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”, apontando que “o ensino colaborativo é uma prática inclusiva inserida na produção curricular” (OLIVEIRA, 2018, p. 06).

A terceira categoria, *formação e consultoria colaborativa*, engloba as seguintes pesquisas: Silva (2018, p. 08), que pesquisou sobre os momentos de parceria, analisando “uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores de educação especial e da classe comum”, constatando que a colaboração entre os profissionais existe, mas precisa ser fortalecida, pois, “precisam unir forças para ajudar o aluno com deficiência, e, por conseguinte, toda a turma”; Scheneider (2017), Oliveira (2017), França (2018) e Proscêncio (2021), cujos trabalhos abordam a formação inicial, e a formação continuada e em serviço, indicando, respectivamente, o enriquecimento da formação

inicial e da reflexão sobre a prática pedagógica colaborativa no campo de atuação, a importância da colaboração nas aulas e a formação continuada para a revisão e modificação de práticas pedagógicas, a parceria colaborativa universidade/ escola como proposta formativa de professores pela pesquisa para a inclusão escolar, além do desenvolvimento de programas de formação em serviço como forma de atuação colaborativa, que favorece o sucesso de todos no contexto da sala de aula.

Santos (2020) objetivou analisar o trabalho desenvolvido, pelo professor especializado, no contexto de transição do papel da Educação Especial, sendo esse de um modelo substitutivo para um modelo complementar, com base no Ensino Colaborativo, apontando “a necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo junto à gestão pedagógica e toda a equipe escolar” e da urgência na “definição do papel do professor de educação especial e [...] a colaboração entre o professor regente e o especializado” (SANTOS 2020, p. 06).

Santos (2017) analisou e refletiu, “a partir de um programa de consultoria colaborativa, sobre os aspectos que envolvem a organização e estrutura de uma proposta de currículo para os anos iniciais de Ensino Fundamental, considerando a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual” (SANTOS, 2017, p. 06). Dessa forma, infere-se que a inclusão se trata de uma questão global dentro da educação, necessitando que se debruce sobre o tema de forma atenciosa e interessada, sempre em prol dos alunos com deficiência.

Conclusão

Ao se analisar a produção acadêmica sobre o Ensino Colaborativo e a educação inclusiva, entre os anos de 2012 e 2022,

percebe-se que os estudos apontam para o Ensino Colaborativo como estratégia promissora para que a educação inclusiva seja efetivada. As pesquisas apresentam um panorama relevante no campo da inclusão e na colaboração entre professores das salas comuns e os professores especializados da Educação Especial, inspirando problematizações significativas quanto ao Coensino, as ações colaborativas e a formação inicial, continuada, e em serviço, tanto dos profissionais envolvidos quanto de toda gestão educacional.

Ao se discorrer sobre os procedimentos e possibilidades de ensino-aprendizagem colaborativos, para auxiliar estudantes com necessidades educacionais específicas, os pesquisadores apontam para o compartilhamento de responsabilidades, planejamento e implementação do ensino de forma coordenada e coativa, em busca da função social da escola, que é a educação pública e de qualidade para todos.

Referências

- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRAUN, P.** *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.* 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- CAPELLINI, V. L. M. F.** *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.* 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E.M.; PEREIRA, V. A.** Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O.M.R. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANÇA, F. A. **A formação docente em química para a inclusão escolar:** a experimentação com alunos com deficiência visual. 2018.117 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MACEDO, P. C. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ:** reflexões sobre o trabalho docente articulado. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MENDES, E. G. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade.** Marilia: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. Documento eletrônico, __ São Carlos: EdUFSCar, 2023. ePub: 1,9 MB.

MELO, E. S. **Ações colaborativas em contexto escolar:** desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação da UFSM.** Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr., 2015.

MOROSINI, M. C. N., MACHADO, L. Internacionalização da Educação Superior no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 33, 2017.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem:** aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncional. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

OLIVEIRA, A. C. S. **Formação continuada na perspectiva colaborativa:** subsídios para inclusão nas aulas de educação física. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

OLIVEIRA, M. C. **Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** elementos em diálogo para/com/sobre a produção

curricular. 2018. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, V. M. **Ensino colaborativo e educação física:** contribuições à inclusão escolar. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PROSCÊNCIO, P. A. **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar.** 2021. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão.** 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal e São Carlos, 2012.

SANTOS, C. V. C. G. **Flexibilizações curriculares e aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental:** um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia/RJ. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, D. C. C. F. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum.** 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo, 2020.

SANTOS, T. B. **Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SCHNEIDER, D. A. **Práticas pedagógicas em educação especial:** articulação pedagógica para a formação inicial. 2017. 120p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2018.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula:**

formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

WEIRICH, N. R. **Trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor de ciências na perspectiva de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** Orientadora: Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

06

O ensino colaborativo no atendimento a uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da concepção teórico-prática do trabalho docente articulado

**Cláudia Honnef
Maria Talita Fleig
Denise Ferreira da Rosa
Camila Schmitt da Silva Pires
Jessica Wesner Lemos**

As áreas da Educação Infantil e da Educação Especial são essenciais ao desenvolvimento infantil, recebendo o reconhecimento, relativamente recente, do cunho educacional de suas ações. Com isso, faz-se importante e necessário pensar nessas duas áreas de conhecimento da educação, de modo que elas possam se complementar no contexto escolar, contando também com a parceria e o apoio das áreas da saúde e assistência social. Isso se refere, principalmente, ao se pensar no trabalho, na Educação Infantil, com crianças pequenas que possuem deficiência, transtornos ou alguma necessidade educacional especial.

Ao se ter uma criança pequena com deficiência e/ou transtornos, decorrente de riscos biológicos, ambientais e/ou familiares, é indicado atendimento de estimulação ou intervenção precoce (ALMEIDA; PAINES e ALMEIDA, 2008). No entanto, geralmente, esses atendimentos acontecem em clínicas especializadas ou no contexto familiar, com múltiplos profissionais, havendo, na maioria dos casos, dificuldades de interação entre as ações desses profissionais com o trabalho desenvolvido, com as crianças, na escola de Educação Infantil.

Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), a qual é um Colégio de Aplicação, situado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul - RS, Brasil, busca-se desenvolver um trabalho em parceria entre as áreas da Pedagogia e da Educação Especial. Além disso, têm-se a parceria com outras áreas, principalmente com a Psicologia, incluindo-se, também, a Nutrição e a Enfermagem, visto que, na instituição, temos a atuação de servidores de todas essas áreas.

Essa abordagem de colaboração, trocas de conhecimentos e experiências, entre múltiplas áreas, encontra-se em construção, caracterizando um trabalho que visa à transdisciplinaridade na

Educação Infantil. Conforme Santos (2008), esse objetivo nos exige uma postura de “democracia cognitiva”, na qual todos os saberes são igualmente importantes. Nessa perspectiva transdisciplinar, conforme Almeida e Géller (2018), ainda cabe apontar que:

[...] psicólogos, professores, coordenadores, juntamente com as famílias, vislumbrando objetivos comuns, traçam planos de atuação de forma que cada um dos integrantes das equipes possa avaliar, confrontar, sugerir e argumentar sobre a proposta do outro. (p. 864).

Nesse sentido, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), o atendimento às crianças com deficiência, ou com outra particularidade referente ao desenvolvimento, é pensado, discutido e realizado, articuladamente, por todo o coletivo, sendo esse formado pelas diferentes áreas que temos na instituição.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço específico da Educação Especial, sempre o entendemos como um direito das crianças público-alvo dessa área. Dessa forma, esse serviço foi garantido aos alunos desse grupo que estão matriculados em nossa unidade de ensino. Esse atendimento era prestado por bolsistas de pós-graduação da área da Educação Especial, sendo que, recentemente, no ano de 2022, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) passou a ter uma docente efetiva, formada na área, com dedicação exclusiva à unidade, a qual assumiu esse trabalho sob a perspectiva do Trabalho Docente Articulado (HONNEF, 2018).

Somado a isso, foram instituídos os projetos de pesquisa e de ensino sobre o Trabalho Docente Articulado e o Trabalho Multi e/ ou Transdisciplinar na Educação Infantil, temas de estudo no grupo denominado “Docência, Formação e Culturas na Educação Infantil”, o qual surge de pesquisas, vivências e inquietudes de profissionais que

atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). A partir desses projetos, cujo objetivo é apoiar os processos de inclusão das crianças com deficiência, passamos a contar com o apoio de mediadoras de inclusão, que são bolsistas de graduação de formações diversas (Educação Especial, Pedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Música-Licenciatura e Educação Física licenciatura), orientados pela Equipe Multiprofissional da Unidade.

O Trabalho Docente Articulado (HONNEF, 2018) coliga o atendimento da Educação Especial em Sala de Recursos Multiprofissional (SRM) com o atendimento, nessa mesma área, realizado também na sala da turma. Constrói-se a colaboração entre ambos os professores, por meio do Ensino Colaborativo, ou de outra forma de ensino, tendo-se o Plano Educacional Individualizado (PEI) (SILVA; CAMARGO; MELLO & COSTA, 2022) como base dessa forma de atuação docente.

Nesse sentido, analisando o Plano Educacional Individualizado (PEI) das crianças público-alvo da Educação Especial e, analisando-se os resultados do projeto de pesquisa intitulado “O Trabalho Docente Articulado na Educação Infantil”, verificamos que, nos anos de 2022 e 2023, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ocorreu, basicamente, por meio do Ensino Colaborativo.

Desse modo, a seguir, discutiremos sobre a atuação da Educação Especial a partir da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, na qual o Ensino Colaborativo se insere como uma das formas de realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Focaremos, também, na experiência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do Ensino Colaborativo, para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), realizada em 2022 e 2023.

O Ensino Colaborativo a partir da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado

O Trabalho Docente Articulado é uma concepção teórico-prática para a área da Educação Especial, o qual fomenta o pensamento de que o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças público-alvo dessa área, promovidos na escola comum, são responsabilidade de todos os docentes e profissionais que atuam nesse espaço. Por isso, atuar com base nessa concepção teórico-prática é ter consciência de que o trabalho de uma área, isoladamente, provavelmente, é pouco efetivo em promover avanços no processo de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão dessas crianças.

Diante disso, a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado busca a coligação entre as diversas formas de atuação da Educação Especial, ocorrendo essas na escola comum, em sala de referência e em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Como meio para que essa coligação e essa unificação ocorram, têm-se, principalmente, o Plano Educacional Individualizado (PEI), aliado ao fato de o professor de Educação Especial estar atendendo nesses dois espaços. Entende-se que o trabalho do professor de Educação Especial acontece, ou pode acontecer, em todos os espaços da escola, sendo que o serviço que esse professor realiza, precisa, de algum modo, conforme as condições de cada contexto escolar, buscar articulação com o Ensino Comum, e não acontecer somente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O Trabalho Docente Articulado, então, é diferente do Ensino Colaborativo, porque propõe uma coligação e uma unificação entre as diversas formas de atuação da Educação Especial, as quais primam

pelo desenvolvimento das crianças com deficiência, e necessitam ser articuladas tanto entre si quanto com o ensino comum.

Essa articulação precisa ser buscada e almejada a partir da realidade de cada contexto escolar, das condições que se tem para tal, e das interações sociais e profissionais que se estabelecem entre os docentes que tomam consciência dessa necessidade. Por isso, o Trabalho Docente Articulado é entendido como uma concepção teórico-prática, visto que envolve um processo irregular, que abarca as relações e interações entre os professores, e desses com as crianças.

Já o Ensino Colaborativo, por sua vez, diz respeito à atuação conjunta, na sala de aula, do professor de Educação Especial e do professor do ensino comum, como apresenta Mendes (2006):

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de representação de serviço de educação especial no qual o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (p. 32).

No Ensino Colaborativo, o *locus* de atuação do professor de Educação Especial é somente a sala de aula, atuando tanto como apoio ao professor quanto aos alunos/crianças que possuem, ou não, alguma deficiência. Portanto, no Ensino Colaborativo, não há menção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou à atuação do professor de Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Pelo contrário, a citação acima explicita que o Ensino Colaborativo surge como uma alternativa ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), bem como a outras

práticas da Educação Especial.

Então, o Ensino Colaborativo pode ser uma forma de atuação com base no Trabalho Docente Articulado. No entanto, para isso acontecer, é necessário, principalmente, que o professor que realiza o Ensino Colaborativo participe da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) da criança atendida. Além disso, caso a criança seja atendida também em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), faz-se importante que o mesmo professor que atue no Ensino Colaborativo também atue, com essa criança, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Caso não seja o mesmo professor a realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo Ensino Colaborativo, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é imprescindível que os professores da área da Educação Especial, que realizam esses diferentes atendimentos, possam dialogar entre si e dialogar com o/os professor(es) do ensino comum, pois atuar com base no Trabalho Docente Articulado, é entender que as diferentes formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizadas com as crianças público-alvo da Educação Especial, na escola, necessitam ser articuladas entre si, e também articuladas com o ensino comum.

Após esclarecido esse aspecto, passaremos, a seguir, à apresentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado, por meio do Ensino Colaborativo, a uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

Ensino Colaborativo: experiências de trabalho com uma criança com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)

Em 2022, recebemos, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), a criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de apoio III, a qual, aqui, denominaremos, ficticiamente, de Lino. Essa criança estava com quatro anos de idade, frequentava a escola em um turno parcial, e seu processo de adaptação foi bastante gradativo. Nesse processo, Lino contou com o apoio principal da psicóloga da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), juntamente com a mãe dele, e com uma acadêmica da área da Educação Especial, orientada pela professora dessa área.

O processo de acolhimento e adaptação inicial de Lino perdurou por pouco mais da metade do primeiro semestre letivo de 2022. Nesse período, ele ficava na escola, inicialmente, por meia hora, com a presença da mãe junto dele; depois, passou a ficar por uma hora. Assim, geralmente, o processo ocorreu de forma gradativa, nos espaços externos da escola. Aos poucos, a presença da mãe foi deixando de ser necessária, com os espaços externos continuando a ser espaços de acolhida para Lino, que necessitava movimentar-se constantemente e não gostava de ambientes fechados. Essa preferência de Lino pelos espaços externos era o reflexo de suas necessidades e também do hábito estabelecido na instituição escolar anterior, a qual ele frequentava por cerca de duas horas diárias, tendo permanecido apenas no espaço externo durante todo período letivo. Com esse repertório, optamos que Lino ingressasse na escola pelo gramado em vez de entrar pela porta de entrada. Assim, ele caminhava pelo gramado e, depois, pela pracinha, encantando-se com o vai-e-vem do balanço vermelho. Aos

poucos, após sua movimentação pelos espaços externos, direcionamos Lino para ingressar na sala de sua turma, espaço em que ele foi aos poucos se familiarizando. Esse espaço também foi sendo organizado de forma a acolher suas preferências e necessidades sensoriais e, no qual, ao fim do primeiro semestre, ele permanecia por três horas.

A partir desse processo de acolhida e adaptação de Lino, o Plano Educacional Individualizado (PEI) dessa criança começou a ser elaborado em maio, tendo sido construído ao longo do primeiro semestre, visto ele ser uma criança que ingressou na escola em 2022. Lembramos que é preciso que o Plano Educacional Individualizado (PEI) seja um documento flexível, que possa ser avaliado, revisado e alterado, sempre que necessário, por toda a equipe envolvida (SILVA; CAMARGO; MELLO & COSTA, 2022).

A equipe de adultos da turma (professora referência, bolsistas e estagiários) construiu um planejamento de maneira conjunta com a equipe multiprofissional (psicóloga, professora de Educação Especial e bolsista dessa área, do projeto de pesquisa), o qual visou auxiliar na adaptação e desenvolver as potencialidades da criança, em sala de aula regular, bem como em espaços externos da escola (pracinha, brinquedoteca, pátio, etc.). Assim, realizou-se um dos aspectos que o ensino colaborativo prevê, ou seja, o planejamento em conjunto entre docentes de Educação Especial e, nesse caso, Pedagogia/Educação Infantil.

A partir das definições do Plano Educacional Individualizado (PEI) de Lino, pontuou-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a essa criança, aconteceria, predominantemente, por meio do Ensino Colaborativo, tendo em vista que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), da escola, é um espaço pequeno, o que desorganizou Lino nos momentos que tentamos realizar o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) nesse ambiente.

Com base nesse planejamento, as intervenções pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Lino eram desenvolvidas na turma, envolvendo todos os colegas, e não apenas o aluno em questão, visto que “no coensino o professor especializado é um recurso, suporte ou apoio, que não é exclusivo do aluno com deficiência, mas sim da classe, e que deve apoiar todos os alunos e também o professor do ensino comum” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 75).

Nesse sentido, na turma de Lino, por pelo menos duas horas do turno, a cada dia da semana, tínhamos apoio da área da Educação Especial, realizado pela professora ou pela acadêmica da área, bolsista do projeto de pesquisa. O projeto objetivou verificar quais implicações uma atuação, com base no Trabalho Docente Articulado, poderia trazer às crianças público-alvo da Educação Especial e aos professores, tanto da Educação Especial quanto da Educação Infantil. O trabalho foi desenvolvido somente na turma de Lino, visto a necessidade de apoio à criança e a disponibilidade de horário da bolsista, pois a metodologia utilizada foi a pesquisa do tipo intervenção-pedagógica, a qual envolve as etapas de planejamento, implementação e avaliação de cada intervenção pedagógica realizada (DAMIANI, 2012).

Então, no segundo semestre de 2022, a partir das definições do Plano Educacional Individualizado (PEI), foram trabalhados, com maior foco, pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do Ensino Colaborativo, os seguintes aspectos: psicomotricidade, interação, autonomia, autoconfiança e coordenação corporal. Todas essas áreas foram desenvolvidas por meio de circuitos, brincadeiras adaptadas e figuras expositivas, que fizeram a representação concreta de lugares, momentos e emoções.

Buscando auxiliar os adultos da equipe da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), formada por professores, bolsistas e servidores, a conduzir as situações mediante as estereotipias, preferências e coisas que deixavam Lino em desorganização, foi construído, em parceria entre as professoras de Educação Especial, Educação Infantil e a psicóloga da nossa unidade, um quadro resumo (Figura 01), com informações sobre a criança. Esse quadro resumo ficava na sala da turma, para que todos, adultos e crianças que por ali circulassem, pudessem compreender as especificidades da criança. O quadro resumo apresenta informações como o que a criança gosta, o que não gosta, como ocorre o processo de comunicação, de alimentação e de higiene do aluno. No ano de 2023, o quadro resumo foi atualizado.

Figura 01: Quadro Resumo da Criança

RESUMO DA CRIANÇA		
FOTO	NOME: Lino	
	DATA DE NASCIMENTO: XXX IDADE: 6 anos	MEUS RESPONSÁVEIS: Pai: XXXX Mãe: XXXX
SOBRE MIM	COMO ME COMUNICO?	
Olá, sou o Lino! Tenho 6 anos, sou uma criança animada, gosto de estar em movimento e nos espaços externos. Estou no espectro autista.	<ul style="list-style-type: none">Eu levo as pessoas até o lugar ou objeto que quero;Falo "iiiii" e, dependendo da entonação pode denotar que estou alegre ou que estou "irritado" fique atento e irá entender;Seja claro na comunicação, com ordens curtas e diretas;	
DO QUE EU GOSTO?	COMO EU ME ALIMENTO?	
<ul style="list-style-type: none">Gosto de caminhar e explorar o espaço;Tenho preferência pelo balanço vermelho se ele estiver ocupado me ajude me organizar para esperar ou negociar com o colega a troca, pois não vou ainda em outro balanço;Gosto de observar meus colegas e demais crianças em algum momentos tenho interesse de me aproximar e participar das brincadeiras	<ul style="list-style-type: none">Me alimento sozinho, mas preciso de ajuda para me organizar e não pegar muitos alimentos e colocar na boca ao mesmo tempo;Gosto de manga, laranja, kiwi	
DO QUE EU NÃO GOSTO?	COMO USO O BANHEIRO/HIGIENE PESSOAL?	
<ul style="list-style-type: none">Não gosto de ser contrariado, ainda tenho dificuldade de lidar com as negativas, mas sou capaz de mostrar meu desagrado reclamando com balbucios.	<ul style="list-style-type: none">Uso fraldas, quando necessário fazer a troca como não gosto do trocador prefiro que me de banho. Já auxílio no processo de tirar a roupa, mas você pode me incentivar a ajudar mais.Às vezes tento tirar a fralda, fique atento para não correr o risco de ficar sem fralda e fazer xixi e cocô sem estar com ela.	
O QUE EU POSSO FAZER?	COMO DESCANSO OU DURMO?	
<ul style="list-style-type: none">Me locomover com autonomia pelo espaço da escola, mas esteja por perto caso eu precise de auxílio, isso inclui subir escadas;Subo e desço sozinho do balanço, mas gosto que me empurre para balançar;	<ul style="list-style-type: none">Ainda estou permanecendo pouco tempo na escola e nesse tempo estou muito ativo por isso não durmo, mas gosto de alguns momentos mais tranquilos para me organizar.	
COMO VOCÊ PODE ME AJUDAR A ME REGULAR?		
<ul style="list-style-type: none">Disponibilizando materiais do meu interesse como papéis que posso rasgar, folha transparente, me permitindo caminhar livremente, gosto de cheiros fortes como da cebola e também brincar com água corrente.		

Fonte: Autores.

Outra questão discutida com a equipe de sala foi sobre as formas de trazer previsibilidade para criança, a fim de auxiliá-la na compreensão e assimilação dos acontecimentos do seu cotidiano na unidade de ensino, auxiliando em seu entendimento e em sua organização mental sobre esses aspectos, o que também ajuda no processo de autorregulação.

A partir do processo de reflexão, realizado na pesquisa, sobre o trabalho desenvolvido, identificou-se, na avaliação das intervenções, por meio de registros e análise desses, bem como nos relatos dos adultos da equipe de turma, que a criança desenvolveu maior autonomia em suas tomadas de decisões, mais autocontrole em situações atípicas, maior interação com os colegas, professores e servidores da instituição. No final do ano, Lino sentava-se à mesa, de maneira espontânea, para fazer as refeições com os colegas, bem como desenvolveu maior proatividade em suas tentativas na busca pelo descobrimento do novo, explorando os espaços com mudança positiva em sua mobilidade. Lino avançou parcialmente na compreensão sobre não rasgar livros, sendo que, às vezes, ainda era preciso lembrá-lo sobre a importância de preservá-los. Ele avançou no quesito responsabilidade, evitando jogar os objetos no chão; quando ocorria, dirigia-se automaticamente até o objeto, sem ficar na espera da ação de terceiros, e colocando o objeto sobre uma superfície quando perdia o interesse no mesmo.

No início do ano letivo de 2023, iniciou-se, novamente, o processo de adaptação da criança, retomando-se algumas propostas desenvolvidas no ano anterior, como ocupar os espaços externos, o balanço da pracinha e a brinquedoteca, envolvendo-se, sempre, muito movimento. O tempo de permanência da criança na escola foi cuidadosamente planejado e considerado, levando-se em conta a organização da turma e o horário dos profissionais de apoio à mediação, seja bolsista, professora de Educação Especial ou psicóloga da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), mas, principalmente, considerou-se o bem-estar da própria criança, sua organização e disposição. O processo de acolhida e adaptação, em 2023, iniciou-se com uma hora por dia, com a família esperando na escola, e foi sendo aumentado gradativamente, estando, atualmente, em três horas.

Em paralelo ao processo de adaptação da criança no espaço escolar, foi realizada a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) de 2023, o qual prioriza metas como autonomia, flexibilidade cognitiva, comunicação, motricidade e regulação, além de delimitar algumas estratégias de trabalho.

As metas e estratégias registradas no Plano Educacional Individualizado (PEI) norteiam o planejamento e as ações, além da organização das propostas desenvolvidas para e com a criança, tanto individualmente quanto com a turma. Sendo assim, a seguir, apresentaremos um panorama do progresso alcançado, desde o início de 2023 até o momento, em algumas áreas específicas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Lino permanece ocorrendo, principalmente, pelo Ensino Colaborativo. Porém, em 2023, temos investido também no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Estar nesse espaço é desafiador para Lino, sendo que se tem trabalhado com ele, lentamente, no processo de conhecimento do espaço e conquista de sua atenção ao mesmo, por meio dos materiais dispostos na sala, a fim de que ele, cada vez mais, permaneça nela por maior período de tempo.

Essa dificuldade de Lino não se restringe ao ambiente escolar, visto que ele tolera breves períodos nas salas de terapia especializadas. No ano anterior, foi realizada uma visita técnica, à escola, por parte das terapeutas, para que pudéssemos trabalhar juntas nesse processo, pois, na escola, avançamos mais em relação à permanência de Lino nos espaços e conseguimos auxiliar às terapeutas a desenvolverem estratégias semelhantes na clínica, as quais facilitaram a adesão de Lino ao ambiente.

Em 2023, Lino tem apoio, em sala, pelo Atendimento Educacional

Especializado (AEE), por meio do Ensino Colaborativo, realizado pela professora de Educação Especial. Nesse ano, também, temos, uma vez por semana, a participação de uma acadêmica do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), da área da Educação Especial; nas outras quatro tardes, temos uma bolsista mediadora de inclusão. Cabe considerar, também, que ocorreram diversas trocas de bolsistas, o que percebemos que comprometeu o trabalho desenvolvido com Lino, que precisou se adaptar constantemente a uma nova pessoa na equipe.

Visando ao desenvolvimento da autonomia, destacamos duas estratégias iniciais pensadas para a criança Lino no Plano Educacional Individualizado (PEI), sendo uma relacionada com a organização do seu material, e outra com a alimentação. Para a proposta de guardar a mochila, organizamo-nos de forma que sempre tenha algum adulto, normalmente a professora de Educação Especial ou a professora do ensino regular, para receber Lino na sala da turma, tendo em vista que, por chegar depois do horário de entrada, a turma, por algumas vezes, está em outro espaço da escola. Esse adulto referência auxilia Lino a colocar a mochila no espaço destinado para isso.

Inicialmente, foi necessário muito suporte, tanto com apoio físico de carregar a mochila e direcioná-la para o lugar correto, como verbal de retomar a informação diversas vezes. Com o passar do tempo, o apoio físico varia de acordo com a necessidade apresentada pela criança: em alguns dias, guarda-a sozinha; em outros, é necessário apoio mais próximo. Tal processo se repete quando a família chega para buscá-la, pois ela deve se deslocar até a mochila para pegá-la e, então, sair da sala. Em alguns dias, ao perceber a presença do familiar na porta, a criança se dirige até a mochila por conta própria, enquanto, em outros, é necessário conduzi-la segurando sua mão. Essas estratégias visam promover gradualmente sua independência e autonomia, de

forma que se optou por uma atividade que se repita todos os dias.

A partir dessa meta acima exposta, e a par das estratégias pensadas e desenvolvidas para alcançá-la, percebe-se a importância que a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) dê-se em conjunto entre toda a equipe da escola que atende a criança, além da importância do diálogo entre o professor de Educação Especial e o professor referência da turma. Destaca-se que nem sempre a professora de Educação Especial está na turma quando Lino chega ou quando ele deixa a escola, ou seja, nem sempre ela está na turma realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do Ensino Colaborativo. No entanto, como a atuação é pautada num Trabalho Docente Articulado, a estratégia pensada é realizada pelo adulto referência que está na sala. Assim, proporciona-se coerência, consistência e clareza na e da intencionalidade docente do trabalho com Lino. Desse modo, tendo-se essa coerência e consistência do trabalho docente realizado, está-se atuando em consonância às características e necessidades de Lino, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para apoiá-lo em seu processo de desenvolvimento da autonomia.

No que se refere à alimentação, foi necessário retomar o processo de organização de Lino, buscando-se estimular habilidades já desenvolvidas no ano anterior, sendo que também obtivemos, até o momento, significativos progressos. Como dito anteriormente, a criança chegava à escola mais tarde e saia mais cedo do que seus colegas, o que resultava em um horário de lanche diferente do restante da turma. Normalmente, o lanche consiste em frutas, tipo manga, pela preferência de Lino, mas também eram oferecidas maçã, kiwi, laranja e pera.

Uma das primeiras estratégias empregadas foi delimitar um

espaço específico para que Lino realizasse seu lanche, que, nesse caso, foi a sala de referência. De forma gradual, em diálogo entre a professora da turma e a professora de Educação Especial, nos momentos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do Ensino Colaborativo, fomos organizando o comportamento para que ele lanchasse sentado, o que ele já fazia no final de 2022, porém, em 2023, quando retornou à escola, não o realizou mais. A partir do momento que ele passou a ficar sentado para lanchar, passamos a utilizar dois recipientes: um com vários pedaços da fruta, e outro em que íamos colocando pedaço por pedaço, para que Lino fosse pegando um por vez. Essa proposta fez com ele manuseasse menos os alimentos e não colocasse vários deles na boca ao mesmo tempo.

Desde os últimos dias do primeiro semestre de 2023, Lino tem participado, junto com a turma, do momento da janta, que ocorre no refeitório da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Nas primeiras vezes que começou a frequentar o refeitório para o jantar, ele foi acompanhado somente pela professora de Educação Especial e pela professora da turma, pois havia tanto a resistência em entrar no espaço quanto a necessidade de se familiarizar com o local. Em pouco tempo, Lino passou a ir para o refeitório com os colegas, tanto os da própria turma quantos os de outras.

Consideramos importante ponderar a quantidade de demandas apresentadas para a criança. Como estar sentado no refeitório, juntamente com a turma, já era uma tarefa extremamente desafiadora para ela, optamos por focar apenas na alimentação, e não em como essa iria ocorrer. Com isso, foi permitido que ela pegasse os pedaços de carne com as mãos, ou dávamos a comida com a colher em sua boca e, aos poucos, com apoio físico, fomos introduzindo o manuseio do garfo.

Durante metade do primeiro semestre de 2023, considerando

a necessidade de Lino colocar objetos na boca e morder, sendo que, por vezes, também mordia as próprias mãos, fosse por questões de regulação sensorial ou pelo surgimento dos dentes, improvisamos um mordedor sensorial, confeccionado por um mordedor comum para bebês e uma lã, o qual, depois, foi substituído pelo mordedor adquirido pela família. No primeiro dia, colocamos apenas a lã em seu pescoço, para familiarizando-o com o cordão e com o movimento de passar algo pela sua cabeça. No segundo dia, já colocamos o mordedor completo. Lino adaptou-se rapidamente a esse processo, embora que, em alguns momentos, ainda é preciso intervir e mostrar o mordedor. Porém, na maioria das vezes, ele mesmo pega o objeto e começa a mordê-lo quando há necessidade.

As intervenções realizadas, na maioria das vezes, foram conduzidas em duplas de adultos referências, formadas pela professora da sala regular, professora de Educação Especial ou bolsista de mediação. As propostas desenvolvidas eram sempre avaliadas constantemente, buscando sempre a melhoria das intervenções com a criança. Faz-se imprescindível, nesse processo, a articulação da equipe, os momentos de reflexão, o planejamento e a supervisão da bolsista de mediação, como também a articulação durante o tempo de acompanhamento da criança, tanto no que diz respeito ao revezamento entre as professoras e bolsista, quanto no suporte nas intervenções.

Destacamos que todos os processos vividos por Lino na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) foram discutidos e planejados coletivamente, sendo realizados e avaliados em colaboração entre as docentes, bem como com outros profissionais da instituição, como psicóloga e nutricionista. É importante destacar que, na realidade da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), todas as docentes possuem quarenta horas de trabalho na instituição. Esse fator pode

ser um facilitador, porém, não é um simplificador da atuação com base no Trabalho Docente Articulado, no qual o Ensino Colaborativo, muitas vezes, mostra-se uma importante forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sempre balizada pela elaboração conjunta do Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual norteia as ações voltadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

Conclusão

O texto ressalta a importância da colaboração e da articulação entre os profissionais da Educação Infantil e da Educação Especial, bem como de outras áreas relacionadas, para atender às necessidades das crianças pequenas com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A abordagem transdisciplinar adotada pela Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), que promove uma troca de saberes e experiências, representa um passo significativo na promoção de práticas inclusivas.

Buscamos destacar, também, a compreensão da diferença entre o Trabalho Docente Articulado, como concepção teórico-prática na Educação Especial, e o Ensino Colaborativo, como um modelo de serviço da área. Enquanto o Trabalho Docente Articulado visa à coligação de todas as formas de atuação da Educação Especial na escola, o Ensino Colaborativo é uma das formas de atuação, concentrando-se na colaboração entre o professor da sala regular e o professor da Educação Especial. O Trabalho Docente Articulado e o Ensino Colaborativo têm um papel importante na promoção dos processos de inclusão, e sua implementação exige muito diálogo e adaptação às necessidades específicas de cada criança, no contexto escolar.

Ao apresentarmos a experiência de trabalho realizada com Lino durante os anos de 2022 e 2023, destacamos a importância do Ensino Colaborativo na inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola. A colaboração entre a equipe de professores, técnicos, bolsistas, estagiários e profissionais da Educação Especial, é fundamental para se criarem estratégias eficazes, que atendam às necessidades específicas da criança.

Referências

ALMEIDA, D. M. de M.; GÉLLER, L. Psicologia e educação: transdisciplinaridade na construção do atendimento educacional especializado de Caarapó-MS. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 856–871, 2018.

ALMEIDA, C.S; PAINES, A.V; ALMEIDA, C.B. Intervenção motora precoce ambulatorial para neonatos prematuros no controle postural. **Revista Ciência e Saúde**. Porto Alegre, v.1, n 2, p. 64-68, jul/dez, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** n.º 45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> . Acesso em: 27 de setembro de 2023.

HONNEF, Cláudia. **O trabalho docente articulado como concepção Teórico-prática para a Educação Especial**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. 2018

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H.; MELLO, M. P.; & COSTA, D. da S. (2022). **Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(85). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/361458680>

07

A experiência do ensino colaborativo: a construção da proposta em escolas públicas no Rio Grande do Sul - RS

***Alana Cláudia Mohr
Cristiane Missio
Eliane Sperandei Lavarda
Rita de Cassia Brasil de Aquino***

Atualmente, a Educação Especial e suas interfaces têm ganhado espaço dentro do contexto escolar. No início dos anos 2000, nas redes de ensino do Brasil, houve um maior movimento em prol da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, com a construção de políticas públicas e legislações que contemplaram o processo de inclusão escolar. Esses movimentos culminaram, em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na qual essa modalidade de ensino tem sua definição apresentada como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

A referida políticaⁱ tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, por meio da orientação, aos sistemas de ensino, de garantir o acesso ao ensino regular, a participação e a aprendizagem. Ademais, o acesso aos níveis mais elevados de ensino, bem como a sua transversalidade, com início na Educação Infantil até a Educação Superior, e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outras orientações, como a formação de professores, as questões de acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, englobam os anseios desse documento.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma garantia constitucional desde 1988, ganha, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e por meio das legislações que dela derivam, uma definição e organização, suplementando ou complementando o processo

de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, incluídos no ensino comum. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando-se suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Como suporte à inclusão e à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é, inicialmente, ofertado, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)ⁱⁱ. Esse espaço, por muito tempo, configurou-se como único, atendendo os alunos público-alvo da Educação Especial no turno inverso ao que frequentavam a sala de aula comum, de forma individual ou em pequenos grupos. Esse cenário se modifica, no cotidiano escolar, com a necessidade de articulação entre os professores da Educação Especial e os da sala de aula comum.

O deslocamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Sala de Recursos, acontece devido à busca por se acompanhar a trajetória de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, destacando-se o ambiente onde a circulação do conhecimento escolar acontece, sendo esse a sala de aula comum. Ao pensarmos e construirmos um Atendimento Educacional Especializado (AEE) menos estático e focado num único espaço, menos clínico-terapêutico e mais pedagógico, buscamos a articulação entre diferentes sujeitos no espaço escolar. Segundo Strasburg, Marquet, Zwick, Boeira, Baptista (2021), “o trabalho realizado na sala de recursos deixa de ser o espaço prioritário de atendimento ao aluno público-alvo da educação especial, visto que o professor do AEE poderá ofertar esse serviço de forma contextual e descentralizada” (p. 172). Essa articulação tem início com propostas de cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula comum. Tendo por objetivo o de compartilhar essas vivências, apresentamos,

aqui, quatro experiências singulares desenvolvidas em escolas da rede pública, em dois municípios do estado do Rio Grande do Sul – RS.

A primeira vivência relatada foi realizada numa escola, situada na zona urbana na cidade de Santa Maria, pertencente à Rede Estadual de Ensino. A atividade foi planejada e desenvolvida dentro da proposta do Ensino Colaborativo, considerando-se os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)ⁱⁱⁱ. A atividade foi planejada e desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, entre as professoras de Educação Especial e de Ciências, com o objetivo de desenvolver a temática referente aos cinco sentidos do corpo humano. A professora regente do componente de Ciências já vinha desenvolvendo a atividade sobre o tema, com vídeos ilustrativos, textos escritos e explicações orais. Porém, estava com dificuldades de contemplar todos os alunos, uma vez que, nessa turma, havia diferentes níveis de aprendizagem, muitas lacunas nos processos de leitura e escrita, além de três estudantes com deficiência intelectual, que não eram alfabetizados.

A ideia inicial da professora foi de adaptar uma atividade para esse grupo de alunos com deficiência. Entretanto, após conversa e planejamento, em conjunto com a professora de Educação Especial, foi elaborada uma nova proposta. Nessa elaboração, o objetivo foi de contemplar todos os estudantes, sem necessidade de adaptação para este ou aquele sujeito. Para alcançar um número maior de estudantes, o planejamento teve como inspiração os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), os quais são o engajamento, a representação e a expressão.

O princípio do engajamento, o “porquê” da aprendizagem, está relacionado com as redes afetivas, com a vinculação dos alunos com a aprendizagem e com os conteúdos apresentados. Para que possamos

trabalhar com esse princípio, várias formas de engajamento são necessárias.

O princípio da representação, o “o quê” da aprendizagem, está relacionado com as diferentes formas que temos para acessar o conhecimento, pois prevê proporcionar múltiplas formas de apresentação dos conteúdos escolares.

O princípio da ação e expressão, o “como” da aprendizagem, envolve as estratégias que criamos para aprender e de que forma expressamos o que aprendemos. Desse modo, é necessário a oferta de diferentes formas de expressão. Dessa forma, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) nos permite diversificar e ampliar as possibilidades de planejar e disponibilizar as atividades aos estudantes, considerando as diferentes formas de aprender, além dos diferentes caminhos que cada estudante pode percorrer para chegar ao objetivo final.

A construção teve como instrumento um jogo interativo, feito no Google Apresentações, no formato de *quiz*, no qual os conteúdos abordados, de forma oral, escrita e por meio de vídeos, foram disponibilizados em forma de jogo. As perguntas poderiam ser lidas pelos estudantes que já eram leitores, ou poderiam ser acessadas por áudio, clicando-se sobre o alto-falante, pelos estudantes que ainda não estavam alfabetizados. Além disso, as imagens sobre a temática também forneciam pistas visuais e um melhor entendimento para todos os alunos.

Após essa atividade, foi elaborado um momento prático, no qual os estudantes puderam experimentar e vivenciar o uso dos diferentes sentidos humanos. Numa sala de aula, os alunos foram conduzidos, um a um, por um trajeto que explorou os sentidos da visão, audição, paladar, tato e olfato. Nessa sala, organizada previamente, foram feitas

as “estações” visual, olfativa, tátil, gustativa e sonora. Antes de entrar na sala, o aluno era vendado, a fim de vivenciar todas as experiências, sem o auxílio da visão. Orientado pelas professoras e sendo conduzido, fazia um breve reconhecimento do ambiente. Logo após, eram ofertados diferentes cheiros, como cebola, vinagre, limão, menta e café, sendo que o aluno deveria identificar e nomear esses aromas.

Na estação seguinte, a gustativa, foram disponibilizadas diferentes frutas, para que cada aluno identificasse o gosto. Logo após, havia a estação tátil, a ser manipulada com as mãos. Nessa, utilizando-se da caixa das texturas, o aluno deveria encontrar o “par” de texturas dentro da caixa, fazendo um jogo de memória tátil. Esses materiais são compostos por lã, lixa, madeira e embrorrhachados, dentre outros.

Na próxima estação, ainda tátil, o aluno era convidado a tirar o calçado e as meias e experimentar diferentes texturas com os pés. Foram dispostas bandejas plásticas com areia, grama, palha, pedrinhas, arroz, tapetes e água. Alguns alunos não quiseram retirar o calçado, tendo sido ofertada a eles a mesma atividade, porém, com a exploração das mãos.

Por fim, como última atividade, escutavam diferentes sons, devendo indicar de que direção provinham e o que significavam, sendo esses o barulho de água, de carros, animais da natureza, instrumentos musicais, eletrodomésticos, etc. Todo o percurso, entre as estações, foi realizado com a venda nos olhos e os alunos não viram a sala antes da atividade. Ao final, após todos terem explorado e vivenciado, voltaram para a sala temática, sem vendas, e analisaram se haviam acertado as diferentes experiências.

Para concluir a proposta, cada estudante pôde compartilhar como se sentiu ao realizar as atividades, e qual aspecto da exploração achou mais simples e mais desafiador de identificar. A maneira de

expressar esses sentimentos ficou a critério de cada aluno, sendo que alguns optaram por ilustrar, outros por escrever e, outros, por se expressarem verbalmente.

Foi uma experiência bastante envolvente, na qual toda a turma participou com entusiasmo, concluindo-se, assim, o conteúdo abordado. A professora regente também conseguiu avaliar os alunos de maneira tranquila durante a atividade, permitindo identificar se o conteúdo foi efetivamente assimilado.

Considerando-se a premissa do Ensino Colaborativo, e os princípios do quadro teórico conceitual do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma segunda experiência foi desenvolvida, também na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, numa escola de Ensino Fundamental, de 1º ao 9º ano, localizada na zona rural do município de Santa Maria - RS. A prática ocorreu no mês de maio de 2022, numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental, a qual viveu o 2º e parte do 3º ano escolar de forma remota, nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, em função do afastamento escolar decorrente da pandemia do COVID-19. Vários estudantes que retornaram para escola ainda não são alfabetizados, poucos apresentam leitura fluente e há, na turma, um aluno identificado como público-alvo da Educação Especial, com deficiência intelectual. Essa turma estuda junto desde a Educação Infantil, sendo composta por 19 alunos, que são muito comunicativos.

Com a diversidade de tempos e estilos de aprendizagem, logo surgiu a necessidade da realização de um trabalho em conjunto entre a Educação Especial e a sala de aula comum, com o objetivo de atender ao estudante público-alvo da Educação Especial, juntamente com os demais colegas. Assim como o referido aluno, muitos outros colegas ainda não haviam se apropriado do processo de leitura. Desse modo, um planejamento inspirado no Desenho Universal para Aprendizagem

(DUA), no qual os saberes são apresentados de diversas formas, tornou-se imperativo.

O planejamento da atividade foi construído de forma colaborativa, ocorrendo por meio de encontros breves, na hora do intervalo, e também por meio do aplicativo WhatsApp, haja vista não haver um horário específico para o planejamento. A disciplina escolhida foi Ciência e o assunto foi “higiene bucal”. Estabelecemos, como objetivos para tal momento, desenvolver hábitos de higiene bucal corretos e regulares, por meio da conscientização de sua importância, e oferecendo exemplos de práticas sobre como escovar os dentes, a língua, usar o fio dental, etc. Agregado a isso, buscou-se conhecer mais sobre nossa boca, nossos dentes, suas funções, etc., além de se trabalhar a linguagem oral e escrita. A execução do planejamento se deu com a presença das duas professoras durante todo o período, sendo que os papéis foram sendo alternados em cada uma das atividades propostas, sem ter um professor referência. Visando-se ao alcance dos objetivos, foi construído e desenvolvido o plano, a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Para o engajamento dos alunos, foi realizada uma roda de conversa no início da aula, quando foi possível observar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, abordando-se como realizam essa rotina de higiene bucal em casa e como acreditam que era realizada no passado. Nessa conversa, questões sobre o que pode acontecer quando não conseguimos manter nossa higiene bucal foram lançadas, para que ficassem curiosos e mantivessem o interesse na aula. Os alunos, organizados em um grande círculo, participaram com atenção e curiosidade, ouviram e colaboraram com suas considerações, demonstrando interesse.

O segundo momento, a partir do princípio da representação,

fornecemos o conhecimento, por meio de diferentes formas, e assistimos um vídeo dublado^{iv}, na plataforma digital do *Youtube*, tratando sobre higiene bucal e como realizá-la. Após o vídeo, realizamos a leitura de um livro com informações mais técnicas sobre bocas, dentes e higiene necessária. Nesse momento, todos os alunos puderam acessar o conteúdo proposto, da forma que, para eles, fosse mais compreensível. A possibilidade de apresentar um conteúdo curricular por meio de vídeos e histórias potencializa o processo de ensino que, muitas vezes, conjectura a leitura e a escrita como caminhos únicos. Os termos utilizamos, realizamos, etc., estão na terceira pessoa do plural, já que o Ensino Colaborativo pressupõe a atuação conjunta de ambos os professores, pois a presença do outro não é vista como fiscalizadora, inquiridora ou expectadora da prática alheia, pois o que se objetiva é a criação de um ambiente efetivamente cooperativo, possível de produzir transformações benéficas a todos os atores do processo educacional (STOPA et al., 2022).

O terceiro momento, da ação e da expressão sobre o conhecimento trabalhado, deu-se por meio da oferta, aos alunos, de imagens referentes a dentes saudáveis e dentes adoecidos pela cárie, imagens de alimentos que são saudáveis e de alimentos que prejudicam a saúde bucal, além de imagens de objetos necessários para realização da higiene. De posse das imagens, os alunos deveriam construir cartazes comparativos, referentes à “boca saudável, envolvendo o que precisamos e como ficam “os dentes” e “boca sem cuidados”. Esse material, a ser produzido, poderia, ou não, contar com a escrita de palavras ou a inserção de mais imagens produzidas pelos alunos. Logo após a finalização dos cartazes, cada grupo poderia apresentá-los oralmente e/ou apenas fixá-los nas paredes da sala. O momento de agir, a partir do que foi apresentado, promove a construção de estratégias

mentais, o que possibilita não só o aprender, mas significa, também, para os professores, a compreensão de como os seus alunos estão aprendendo. A expressão dos conteúdos, da forma mais prazerosa possível para os alunos, promove a autoconfiança, possibilitando que os desafios propostos possam, gradativamente, irem sendo aumentados.

Nesse mesmo contexto de pós-pandemia, e com a mesma aproximação teórico-prática em relação à compreensão da importância do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), em nossas práticas educacionais, apresentamos, a seguir, a terceira prática de Ensino Colaborativo, realizada em uma escola do campo, da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. Considerando-se o contexto educacional vivenciado desde o retorno ao ensino presencial, pós-pandemia da COVID-19, conforme já evidenciado em diversas pesquisas e estudos, nossos estudantes vêm apresentando e enfrentando significativas dificuldades de aprendizagem. Diante disso, o Governo Federal instituiu, em 2022, a Política Nacional para a Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Esse documento foi elaborado a partir de dados e evidências científicas, aliadas à identificação de boas práticas no mundo, além da escuta das redes estaduais e municipais de educação, dividindo-se em seis eixos de atuação. Entre as ações indicadas, elencam-se as seguintes: acompanhamento escolar personalizado, em resposta aos prejuízos causados pela pandemia; apoio ao relacionamento das escolas com a família; capacitação de profissionais; priorização da recuperação dos estudantes; utilização de ferramentas de tecnologia e inovação no aprendizado; ampliação de escolas e municípios conectados à tecnologia; educação individualizada.

Considerando-se todo esse contexto, as orientações sugeridas e as percepções observadas em nossa realidade atual, a escola se deparou

com uma turma de sexto ano com muitas defasagens nas habilidades básicas de escrita e leitura, ou seja, no processo de alfabetização, além de dificuldades significativas nas atividades que envolviam as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato). A turma é composta por treze estudantes; desses, apenas quatro são considerados/avaliados com condições de acompanhar os conteúdos e competências trabalhadas no referido ano, pois os demais encontram-se em níveis de aprendizagem e desenvolvimento diversos, sendo que dois são estudantes público-alvo da Educação Especial. Diante da realidade apresentada pela turma, durante o segundo semestre deste ano, consideramos imprescindível o desenvolvimento de estratégias e ações diferenciadas, a fim de se promover a recuperação e a recomposição das aprendizagens dos estudantes com déficit em seu processo de escolarização a partir da utilização, principalmente, de ferramentas de tecnologia e inovação no aprendizado.

Dessa forma, damos início ao que, provisoriamente, nomeamos como “Projeto de Recomposição das Aprendizagens”, que tem como objetivo principal a recomposição das habilidades e conhecimentos dos estudantes, especialmente na área da alfabetização, a partir do uso de Metodologias Ativas e do Ensino Colaborativo.

Para dar conta de nosso objetivo, pautamo-nos na abordagem sociointeracionista que, baseada nas ideias de Vygotsky, permite-nos compreender o estudante “como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Com isso, aliamo-nos a Vygotsky (1988) para organizar nossa prática a partir da compreensão de aprendizagem mediada, na qual o professor deve acompanhar os processos, a fim de auxiliar o estudante

em uma construção crítica, reflexiva e independente dos processos de aprendizagem. Dessa forma, durante o planejamento das atividades, que envolveram a professora de Educação Especial e a professora de Língua Portuguesa, adotamos a concepção de aprendizagem mediada, compreendendo-se, assim, o professor como corresponsável pelo aprendizado, sendo o estudante o principal responsável por esse processo.

A adoção da visão interacionista implica que o professor entenda a aula como um espaço no qual a voz do estudante deve ser ouvida, para que ele possa constituir-se como sujeito da sua aprendizagem. Isso conduz o estudante à formação de uma consciência crítica que o professor precisa fomentar (OLIVEIRA, 2010). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que o estudante participeativamente do processo de aprendizagem, de forma que as estratégias tradicionais de ensino precisam ser repensadas e reconfiguradas. Dessa forma, para dar conta de estratégias nas quais o estudante seja protagonista, e que sejam desenvolvidas diferentes competências e habilidades, adotamos o uso das Metodologias Ativas. De acordo com Valente (2018), as Metodologias Ativas

Constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas; [...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 27-8).

Nesse contexto, a metodologia utilizada se pautou em diferentes

estratégias, tais como Grupos de Aprendizagem, Metodologias Ativas, Estações de Aprendizagem e Plataformas Digitais (*Mangahigh* e *Aprimora*). Dessa forma, nas ações já realizadas, conseguimos utilizar, em cada planejamento, uma metodologia diferenciada, sendo que, até o presente momento, foram realizadas três ações do projeto. Nos dois primeiros planejamentos, o objetivo foi mapear as aprendizagens dos estudantes, a partir do uso das plataformas educacionais *Aprimora* e *Mangahigh*. Inicialmente, foi planejado apenas um momento com uso das plataformas educacionais. No entanto, após observação das mediadoras, fez-se necessário dar continuidade e ampliar as propostas de planejamento, trazendo-se, também, atividades que estimulassem as funções psicológicas superiores, visto que os estudantes apresentaram dificuldades significativas com o uso das tecnologias, assim como com as habilidades e competências envolvidas nas plataformas educacionais acessadas.

Após essa sondagem inicial, organizamos o terceiro planejamento, com o objetivo de se estimular as habilidades de raciocínio lógico, memória, concentração e alfabetização. Para isso, realizamos as “Estações de Aprendizagem”. Nesse dia, foram organizadas cinco estações de aprendizagem:

1. “Lógica e Estrutura”: o estudante deve observar o quadrado em destaque e circular as figuras que formam esse quadrado. Nessa estação, foram estimulados a percepção visual, o raciocínio lógico e o pensamento abstrato, havendo, também, a possibilidade de resolução a partir da sobreposição das peças, ou seja, recurso concreto para formar o quadrado solicitado.

2. “Texto Misterioso”: o estudante escolhe uma cartela, lê e tenta descobrir o que está escrito nas palavras que estão com as letras embaralhadas (destacadas em verde). Após dar seu palpite, pode

procurar e pegar a ficha com o mesmo número que contém as palavras escritas da forma/ordem correta e conferir. Nessa estação, o objetivo foi trabalhar a leitura e a interpretação, sendo que aqueles que ainda não tinham essas habilidades bem desenvolvidas, tiveram a opção do recurso visual da carta com a resposta correta.

3. “Ziguezague das Letras”: o estudante deverá escolher uma carta e descobrir a “palavra secreta”, conforme a indicação do mediador em relação ao número de letras que compõe a palavra. Caso o estudante não consiga resolver apenas com essa indicação, o mediador irá disponibilizar a “carta apoio”, na qual o estudante deve seguir a indicação do caminho/sequência dos números que aparecem na carta para descobrir a “palavra secreta”. Com o objetivo de estimular a percepção visual, leitura, escrita e raciocínio lógico, essa estação foi uma das que mais nos permitiram observar diferentes possibilidades de trabalho com os estudantes, pois conseguimos perceber que, a partir do acesso aos materiais de diferentes formas e estratégias, é possível desenvolver as habilidades e competências de forma mais significativa.

4. “Estacione Corretamente”: o estudante deverá observar atentamente quais carros estão na carta apresentada, inclusive a ordem e posição exata de cada um deles. Posteriormente, quando o estudante disser que já observou atentamente (cerca de 45 segundos), remova a carta e peça para que ele coloque as fichas dos carros sobre a cartela nos lugares corretos, conforme a carta apresentada. Essa estação envolveu memória, concentração, percepção visual e estratégias, possibilitando, aos estudantes, trabalharem de diferentes formas para resolver a atividade.

5. “Qual não estava?": o mediador cobre o quadro com figuras de peixes, que estão ao lado direito da cartela. Depois, mostra a cartela ao estudante e solicita que o mesmo observe atentamente os peixes,

em quesitos como posição, formato, cor e quantidade. Em seguida, cobre o quadro que o estudante observou e, imediatamente, descobre o outro quadro, perguntando: “Qual peixe não estava?”. Necessitando do uso da memória, concentração e abstração, essa estação envolveu os estudantes de forma bem significativa. Em alguns momentos, nos quais não acertavam o peixe que estava faltando, quando colocados, à mostra, novamente, os dois quadros para visualizarem, ainda assim apresentavam dificuldade para localizarem a figura que estava faltando.

A partir das atividades realizadas e do uso das Metodologias Ativas, observamos, inicialmente, os estudantes se tornando mais engajados nas atividades, estando interativos e participativos durante os momentos realizados. Além disso, observamos e desmistificamos alguns perfis “já” padronizados. Citamos o exemplo de uma estudante que apresenta muitas dificuldades na leitura e escrita, com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, ou seja, estudante não considerada como público-alvo da Educação Especial, mas que, numa das estações de aprendizagem realizada (Ziguezague das Letras), conseguiu, de forma rápida e independente, resolver uma atividade de reconhecimento gráfico (escrita), enquanto outros estudantes, considerados sem dificuldades tão significativas, não conseguiram resolver a estação sozinhos, necessitando da mediação e apoio das professoras para descobrir a palavra que estava na cartela. Nesse dia, a expressão da estudante mencionada, ao conseguir “descobrir” a palavra do desafio sozinha, foi algo gratificante e, ao mesmo tempo, motivador, contribuindo para continuarmos com as propostas de Ensino Colaborativo, a par das diferentes formas de apresentar e trabalhar uma mesma habilidade e/ou competência.

Diante das propostas já realizadas, conseguimos nos aproximar mais dos estudantes e construir atividades importantes em relação

ao contexto e perfil apresentados pela turma, oportunizando, assim, experiências de aprendizagens significativas. Dessa forma, para dar continuidade a essa proposta de recomposição das aprendizagens, já estão organizados, e ainda serão desenvolvidos, os seguintes planejamentos: “Rodas de leitura”, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e interpretação; “Jogos Boole”, que visam ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico, por meio de histórias construídas sobre estruturas lógico-matemáticas, sob a forma de enigmas ou problemas, com o objetivo de fortalecer o estímulo da leitura e interpretação e, concomitantemente, estimular as funções cognitivas de raciocínio lógico; “Memorizando”, atividade planejada com o objetivo de ampliar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de atenção, memória e concentração; “Storage”, jogo *online* que visa continuar o estímulo e ampliar as funções cognitivas de raciocínio, lógica, estratégia, tomada de decisão e resolução de problemas.

Partindo-se da ideia de trabalho colaborativo, apresentamos a quarta experiência, realizada por meio do projeto “Mãozinhas Brilhantes”, desenvolvido numa escola municipal rural, no interior do município de Agudo-RS. Esse projeto teve, como objetivo principal, proporcionar, às crianças da Educação Infantil, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A inspiração, para se introduzir uma forma alternativa de comunicação às crianças, surgiu numa conversa, durante o intervalo, na sala dos professores. Foi quando a professora titular expressou o desejo de que as crianças da Educação Infantil tivessem uma introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A partir desse momento, passamos a planejar uma série de atividades, para serem realizadas ao longo de quatro semanas.

Nesse cenário, o processo educacional, na infância, possui, como seu principal objetivo, a formação para a cidadania. Isso implica no desenvolvimento de atitudes que incluem o respeito, a preservação da coletividade e a assunção de responsabilidade pelas próprias ações (OLIVEIRA, 2011). Portanto, o ambiente escolar, por meio da experiência educativa, configura-se como um local ideal para erradicar qualquer forma de preconceito, com a intenção de se fomentar a aprendizagem que valoriza a diversidade. As atividades foram desenvolvidas com alunos do Pré A e do Pré B, e planejadas de acordo com a faixa etária da turma, respeitando-se o nível de aprendizagem e individualidade de cada criança.

Primeira semana: foi realizada uma pequena introdução do tema com os alunos e, posteriormente, os mesmos foram convidados para uma roda de conversa com um ex-aluno da escola, que nasceu surdo e fez implante coclear. Atualmente, é discente na faculdade de Pedagogia, sendo um grande incentivador e divulgador da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Segunda semana: roda de conversa na qual as crianças puderam falar sobre suas impressões da aula anterior e, depois, foram propostas duas atividades (Jogo da Conversa Silenciosa e Jogo da Mímica). Na primeira atividade, cada criança tentaria contar, para os colegas, qual sua brincadeira preferida, sem utilizar a fala, somente com gestos. No Jogo da Mímica, cada criança recebeu uma figura, tendo que imitar o que estava ali, também somente com gestos, e os colegas tinham que descobrir do que se tratava.

De acordo com Barreto (2012), as expressões faciais indicam sempre alguma intenção, e certos sinais têm a capacidade de alterar totalmente o seu sentido em face da expressão facial usada. Concordando com o autor, as atividades de mímica e expressões

faciais têm diversas funções, como caracterizar, sentenciar e expressar sentimentos.

Terceira semana: apresentação e treino do alfabeto móvel. Foi apresentado, aos alunos, um vídeo chamado “Completo e Inesquecível”, com o qual as crianças foram convidadas a fazerem o alfabeto na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Na segunda etapa, com o auxílio da professora regente e da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os alunos foram auxiliados na construção do próprio nome, a partir do recorte e da colagem das letras e sinais do alfabeto.

Quarta semana: roda de conversa com as crianças, indagação sobre o que mais gostaram nas atividades propostas, retomada do alfabeto manual, e finalização com as impressões que tiveram durante o decorrer do projeto.

O trabalho proposto, tanto pela professora da turma regular quanto pela docente da Sala de Recursos (SR), foi extremamente instigante e, ao mesmo tempo, desafiador. Isso porque planejar, sob a perspectiva do Ensino Colaborativo, demanda tempo e dedicação aos estudos, e para que esse projeto se efetivasse na prática, tivemos a tecnologia como nossa aliada. A experiência evidenciou que a introdução da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no ambiente escolar, representou uma vivência singular na busca por novos conhecimentos, gerando momentos enriquecedores, com a participação de todos os estudantes.

Conclusão

A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns de ensino, pode contar como suporte ao Ensino Colaborativo,

o qual “tem se mostrado uma prática das mais interessantes e que tem transformado as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência, assim como de todos os outros” (STOPA et al., 2022). O fato de essa forma do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontecer dentro da sala de aula comum, possibilita, para o estudante, um momento de maior acessibilidade curricular, potencializando seu processo de escolarização.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma alavanca nos planejamentos, pois pressupõe o acesso de todos aos saberes escolares. De certa forma, essa abordagem facilita, também, o trabalho do professor, já que, em vez de esse precisar adaptar atividades para determinados alunos, pode planejar uma aula acessível a todos.

A proposta de ensino, baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), visa ao planejamento do ensino e ao acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupondo que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprenderem (ZERBATO E MENDES, 2021).

Assim sendo, pressupõe-se que o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) podem representar uma maneira de garantir a acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, desde que considerado e aplicado respeitando-se seus princípios e elementos.

Referências

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Língua de Sinais sem mistérios.** Belo Horizonte: Edição do Autor, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

STRASBURG, R. B.; MARQUET, M. G.; ZWICK, L. B.; BOEIRA, I. F.; BAPTISTA, C. Atendimento Educacional Especializado: um dispositivo pedagógico na oportunização de acesso, recursos e desenvolvimento aos alunos público-alvo da educação especial. **Cadernos do Aplicação** (online) Porto Alegre, v. 34, n. 2 jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113998/64709> Acesso em: 18 set. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 15 set. 2023

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, J. M.; BACICHI, L. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-45.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação).

STOPA, P. C.; COSTA, J. D. V. da; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; PICCOLO, G. M.; SANTOS, J. R. **Ensino e consultoria colaborativa:** da teoria à prática. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf> Acesso em: 20 set. 2023

YGOTSKY, L. L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: YGOTSKY, L. L.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos.

2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

ZERBATO, A. P.; GONÇALVES E. M. Desenho universal para a aprendizagem: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 set. 2023.

'Notas de fim'

- i - A PNEEPEI define o público-alvo da educação especial como os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).
- ii - Nomenclatura que surge no ano de 2007 através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria Ministerial nº 13 de 24 de abril de 2007, porém na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, desde os anos 2000 eram implantadas Salas de Recursos com base na orientação da Política Nacional de Educação Especial de 1994 que apresentava como uma das modalidades de atendimento, definida como o local que dispõem de equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado que a frequenta e onde se oferece a complementação do atendimento educacional recebido por tais alunos, que estão integrados em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido na sala de recursos, individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado em horário contrário ao que frequenta o ensino regular (BRASIL, 1994).
- iii - Conceito originado na área da arquitetura e posteriormente, recriado no campo da educação. Foi abordado dentro do contexto educacional, por volta da década de 80, nos Estados Unidos, no Centro de Tecnologia Especial Adaptada/CAST.
- iv - Foi utilizado o vídeo dublado e dispensamos a tradução em Libras e a audiodescrição pois na turma não temos estudantes surdos ou cegos.

08

Educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma perspectiva de ensino colaborativo e socioemocional

Danusa Santos da Cunha

A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm como objetivo garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, o Ensino Colaborativo e as ações socioemocionais são fundamentais para o sucesso da inclusão e para a promoção de uma educação de qualidade para todos. A Educação Especial é um ramo da Educação que visa atender às necessidades educacionais de crianças e adolescentes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino que oferece recursos e serviços pedagógicos especializados para apoiar a inclusão e o desenvolvimento educacional desses estudantes.

O Ensino Colaborativo envolve o trabalho conjunto entre os professores para planejar, implementar e avaliar as atividades de ensino, com o objetivo de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. A abordagem socioemocional também é importante na educação especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que os estudantes que recebem esses serviços podem enfrentar desafios emocionais e sociais que afetam sua aprendizagem e desenvolvimento. A abordagem socioemocional envolve o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a capacidade de reconhecer e expressar emoções, resolver conflitos de forma construtiva e estabelecer relacionamentos positivos com os outros.

A combinação do Ensino Colaborativo e Socioemocional pode criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor para os estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial. Os professores podem trabalhar juntos para

identificar as necessidades específicas desses estudantes e desenvolver estratégias de ensino adaptadas para atender a essas necessidades. Além disso, a abordagem socioemocional pode ajudar a fortalecer as habilidades sociais e emocionais desses estudantes, melhorando sua autoestima, autoconfiança e senso de pertencimento.

Para implementar com sucesso o Ensino Colaborativo e Socioemocional na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é importante que os professores recebam formação adequada e tenham tempo para planejar e refletir sobre sua prática. Em resumo, o Ensino Colaborativo e Socioemocional é uma abordagem que pode contribuir significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Essa abordagem pode ajudar a promover a inclusão e a participação desses estudantes na sala de aula regular, bem como fortalecer suas habilidades sociais e emocionais.

Ao longo dos anos, atuando como pedagoga em instituições de ensino, observo e ressalto o quanto se faz necessária a formação contínua, tendo em vista que o cenário educacional é dinâmico e requer pesquisa para compreender as suas interfaces. Nesse sentido, o conhecimento atual sobre neurodesenvolvimento e as funções complexas do nosso cérebro, por meio das descobertas da neurociência, contribuem no âmbito educacional e é de interesse da sociedade como um todo, pois resulta em aprendizagens significativas e qualidade no ensino.

Desenvolvimento

O Ensino Colaborativo consiste na união de esforços entre diferentes profissionais para garantir a aprendizagem de todos os

alunos, incluindo aqueles com deficiências e/ ou transtornos de aprendizagens. Nesse modelo, os professores da Educação Especial e da Educação Regular trabalham juntos, compartilhando conhecimentos e estratégias pedagógicas, para promover a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos.

As ações socioemocionais são igualmente importantes para a aprendizagem dos alunos da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O desenvolvimento socioemocional é fundamental para a promoção da autoestima, da autoconfiança, da empatia, da resiliência e da capacidade de lidar com as adversidades, habilidades essas essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que as escolas estejam em conformidade com as legislações pertinentes.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 são algumas das principais leis que garantem o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais na escola. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, estabelece diretrizes para a inclusão escolar e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de Educação que tem como objetivo garantir a inclusão e o acesso à educação de qualidade para pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço complementar à escolarização, oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados em Educação Especial. Esses profissionais trabalham com materiais, recursos e estratégias pedagógicas específicas, buscando atender às

necessidades educacionais especiais de cada aluno. Dentre as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), estão o acompanhamento pedagógico individualizado, o ensino de habilidades específicas, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e o uso de Tecnologias Assistivas.

O objetivo principal do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é promover a inclusão escolar e social desses alunos, oferecendo-lhes um atendimento personalizado e adequado às suas especificidades. Esse atendimento é regulamentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que determina que todas as escolas devem oferecer ao alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito garantido por lei, devendo ser oferecido pelas redes de ensino públicas e privadas, em todas as etapas e modalidades de ensino. Além disso, é importante ressaltar que a inclusão escolar não se limita apenas ao acesso à escola, mas também à garantia de condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Prevenção e Acompanhamento dos Transtornos de Aprendizagem e Deficiência

Os transtornos de aprendizagem e as deficiências são condições que podem afetar significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por isso, é fundamental que as escolas estejam preparadas para identificar, prevenir e acompanhar essas situações, garantindo que os alunos recebam o suporte necessário para superar as dificuldades e desenvolver seu potencial.

O plano de prevenção e acompanhamento para alunos com transtornos de aprendizagem e deficiência deve ser elaborado com base numa avaliação diagnóstica realizada por profissionais especializados, como neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Essa avaliação deve levar em consideração as habilidades e dificuldades do aluno, bem como as características do ambiente escolar e da família. Com base nos resultados da avaliação, é possível elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que contemple as necessidades específicas do estudante. Esse plano deve envolver ações preventivas, como a capacitação dos professores em relação às características dos transtornos e deficiências, além da adaptação dos materiais didáticos e metodologias de ensino.

Nesse sentido, o plano deve prever o acompanhamento individualizado do aluno, por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intervenções específicas para cada caso, como a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, Ensino Colaborativo e a adaptação do ambiente físico, para atender às necessidades do aluno e oportunizar a acessibilidade.

É importante ressaltar que o plano de prevenção e acompanhamento deve ser construído em parceria com a família e com o próprio educando, garantindo que suas necessidades e expectativas sejam consideradas. Além disso, deve haver uma comunicação clara e constante entre os profissionais envolvidos no processo, para garantir a efetividade do plano e a continuidade do acompanhamento. Por fim, é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher e incluir alunos com transtornos de aprendizagem e deficiência, promovendo um ambiente educacional inclusivo e respeitoso com as diferenças. Isso implica numa mudança de paradigma, que coloca o estudante no centro

do processo educativo e valoriza sua diversidade e singularidade.

O percurso de inclusão e aprendizagem dos alunos que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um processo complexo, que envolve diversos fatores. Um ponto fundamental é a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, que deve ser feita por meio de avaliações diagnósticas. Com base nesses diagnósticos, é possível elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que deve ser desenvolvido por um professor especializado em Educação Especial. Esse plano deve levar em consideração as habilidades e dificuldades do aluno, bem como os objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser realizado de diversas formas, como, por exemplo, por meio de aulas individuais ou em grupo, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em salas de apoio ou em classes comuns do Ensino Regular. O importante é que o atendimento seja feito de forma individualizada, respeitando-se as necessidades e peculiaridades de cada aluno. Além disso, é fundamental que haja uma articulação entre o professor que ministra o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os demais professores da escola regular, de forma a garantir uma integração entre os diferentes espaços de aprendizagem, configurando um Ensino Colaborativo.

O Ensino Colaborativo foca nas possibilidades dos alunos pensando no todo, buscam ações que favoreçam a diversidade do coletivo, bem como

no Ensino Colaborativo, professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar ou ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender a

somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 39).

Nesse sentido, pensar em colaboração, em um contexto amplo, é ver no outro um apoio para o desenvolvimento de caminhos que favoreçam as aprendizagens e tornem o processo educacional significativo, oportunizando o desenvolvimento integral dos educandos.

Na atualidade, o trabalho dos educadores ultrapassa os muros da escola, atuando como uma ponte entre a instituição de ensino e a comunidade na qual a mesma está inserida. Busca-se, assim, sempre entender a realidade escolar e, por meio disso, compreender a história de cada aluno, além de auxiliá-los no seu desenvolvimento pessoal, físico, social e cultural. Pensando-se nisso, faz-se necessário voltarmos o nosso olhar para o corpo docente das instituições, pois o cenário educacional mudou, já que, desde 2020, novos desafios foram impostos, tanto por uma pandemia quanto pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, com as alterações sociais sofridas ao longo do tempo, a par das modificações impostas pela pandemia (2020, 2021 e 2022), faz-se necessário ampliarmos o olhar para as ações de prevenção das dificuldades de aprendizagem e de saúde mental no ambiente escolar, de forma mais específica, contemplando-se as competências socioemocionais indicada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, neste trabalho, como fator de proteção à saúde mental dos educadores, que estão em contato diário com a comunidade escolar, quero me deter a olhar e acolher esses profissionais, pois são os agentes que atuam na formação integral do aluno.

Pensando-se nas interfaces da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacam-se as

competências socioemocionais. Assim como o papel dos educadores, essas requerem uma visão ampla de atuação. Portanto, busca-se oportunizar, juntamente com a equipe diretiva da instituição de ensino, um ambiente escolar reflexivo e de acolhida dos educadores, para que se coloque, em prática, a importância da prevenção de dificuldades de aprendizagem e do cuidado com a saúde mental, tanto dos educandos quanto dos educadores.

Faz-se necessário, e é importante entender, como o ensino contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, por meio da formação de conceitos, e também pelo desenvolvimento do pensamento teórico e das formas pelas quais os alunos melhoram e reforçam sua aprendizagem. Isso estimula a capacidade de investigação dos alunos e os ajuda a desenvolverem habilidades diversas e habilidades mentais. Portanto, as práticas de ensino que privilegiam a escuta e o acolhimento devem enfatizar, em suas investigações, que os alunos aprendam estratégias para ampliar as competências e habilidades socioemocionais, atitudes para lidar com a realidade, resolução de problemas e tomada de decisão, bem como estratégias para ação. A pluralidade presente em sala de aula permite que os professores tenham uma verdadeira flexibilidade na forma de conduzir atividades significativas nesse ambiente.

Dentre várias ocorrências, as dificuldades de aprendizagem são um dos fatores mais recorrentes no espaço acadêmico, sendo objeto de preocupação não só dos educadores, orientadores educacionais e supervisão pedagógica, mas das famílias também. Com isso, a atuação dos educadores pode auxiliar nessa situação, por meio de estratégias preventivas, com a intenção de minimizar o surgimento de condições adversas. Estudos apontam que esse quadro de dificuldade de aprendizagem interfere no desenvolvimento de competências e

habilidades, sendo um fator de risco para problemas psicossociais e evasão escolar. Caso o educando não receba a devida atenção da escola, sobretudo na resolução dos problemas pedagógicos, a situação pode piorar, trazendo prejuízos para a autoestima do aluno, e causando ainda mais obstáculos na aquisição do conhecimento.

Os professores devem traçar os passos necessários para utilizarem, na metodologia, atividades significativas e de acolhimento das demandas socioemocionais. Dessa forma, faz-se necessário prevenir as dificuldades de aprendizagem em sala de aula, propondo ações que possam estimular a interação de nossos alunos para que todos possam se comunicar, além de estimular a inteligência emocional, promover atividades dinâmicas e colaborativas, e trabalhar a autoestima da criança e/ou adolescente.

Outro fator importante é a relação familiar. Por isso, convidar os pais e/ou responsáveis para conversar com os educadores, orientadores educacionais e/ou pedagógicos, é uma estratégia que se faz necessária, pois preza pela intenção de investigar se existem fatores que causam a dificuldade de aprendizagem, ou questões socioemocionais e de saúde que possam interferir, ou estejam interferindo, no processo de aprendizagem.

Neste contexto, o cenário “família e escola” deve ser considerado, pois a aproximação dos pais do aluno ao cotidiano escolar tende a colaborar com o desenvolvimento integral do aprendente. É muito importante ressaltar que os fatores externos são cruciais no desenvolvimento do aluno, sendo que conhecer a situação socioeconômica da criança é fundamental, pois as condições de moradia, o fornecimento de serviços de saneamento básico, e até a quantidade de refeições diárias, influenciam em sua evolução. De acordo com pesquisas, todos esses tópicos interferem, direta e indiretamente,

na dinâmica de aprendizagem. Outro ponto que merece destaque é se o aluno está vivenciando situações de conflito em casa (divórcio, alienação parental, etc.) ou casos mais graves, como abuso físico e sexual. Nesses últimos casos, a reclamação deve ser apresentada às autoridades dos órgãos competentes.

Numa perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem o impedimento para a aprendizagem ou para a aquisição de aptidões sociais. Por isso, faz-se necessário identificar as possíveis dificuldades de aprendizagens e preveni-las. O Orientador Educacional possui um papel importante, pois o baixo desempenho escolar, muitas vezes, está associado a problemas socioemocionais, o que constitui um fator de risco para distúrbios psicossociais na infância e adolescência. Assim, caso seja preciso, faz-se crucial realizar encaminhamentos para a atenção primária em saúde, contribuindo com os professores titular e de Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O grande desafio que se configura, atualmente, é oportunizar, ou ampliar, as competências socioemocionais, pois beneficia o aluno não apenas no desenvolvimento dessas competências, mas também no desempenho escolar de modo geral. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências apresentadas a seguir, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável.

Essa imersão no ambiente educacional ressalta a importância, por parte dos educadores, de um olhar atento e acolhedor às diferentes demandas encontradas, pois para além da formação e metodologias, fica evidente a importância do desenvolvimento socioemocional dos educandos, aliado à compreensão de que a saúde e o bem-estar, tanto

dos professores quanto dos alunos, interfere diretamente no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganharam, dentro das escolas, um espaço como agentes necessários à formação dos alunos, pois o compromisso de ambos é a formação integral, principalmente no que diz respeito a valores, atitudes, emoções, sentimentos e aprendizagens, os quais oportunizam o fortalecimento de vínculos entre educadores e educandos, aproximando as necessidades e processos de aprendizagem. Podemos caracterizá-los como mediadores ou facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, aproximando as diferentes linguagens e ações, referentes essas às competências socioemocionais, que atuam como fatores de proteção à saúde mental, e bem-estar, de alunos e professores.

Independência, Autonomia e Aprendizagem

A independência e a autonomia da pessoa com deficiência são destacadas em situações nas quais a participação e/ou desempenho de atividades de vida diária (AVD's) e aprendizagem são essenciais, tanto para a satisfação como ser humano quanto para a liberdade de escolha (tomada de decisão).

No âmbito escolar, quero destacar a importância dos familiares no processo de ensino e aprendizagem, pois os mesmos desempenham um importante papel em relação à autonomia de seu familiar. Os familiares são o alicerce da saúde socioemocional, que se inicia no nascimento, e auxilia na afirmação do indivíduo como pessoa, sendo que a aprendizagem, a independência e a autonomia perpassam pelo olhar e desejo da família e da escola, assim como os do indivíduo.

A conquista da independência e autonomia, pela pessoa com deficiência, envolve, também, a superação dos impactos e dos prejuízos decorrentes da limitação - assim como dos estigmas socialmente concebidos em relação à deficiência.

O acesso e a qualidade do ensino promovem a construção da identidade das pessoas com deficiência. Contudo, segundo os vários relatos das famílias desses educandos, essas questões ainda apresentam considerável precariedade. A pessoa com deficiência, com atitudes autônomas e independentes, contribuirá para desmistificar o estigma da incapacidade e se aproximar do padrão de normalidade. A inclusão refere-se, também, à reconstrução da identidade, algo que precisa estar no “radar” das instituições e das famílias.

Ao pensarmos em práticas educativas inclusivas para a busca da independência e autonomia na aprendizagem, faz-se necessário considerar que “a deficiência de uma criança ou de um jovem como mais uma das muitas características diferentes que os alunos podem ter” (Alquéres, 2005, p.21). É nessa concepção que destaco que “somos” sujeitos com especificidades diversas e que compomos a sociedade como ela se apresenta, não “somos” parte dela, somos apenas “ela”.

Educação Especial e as Políticas Públicas

A Educação Especial é um campo de conhecimento e prática que se dedica ao atendimento de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Essa modalidade de ensino tem como objetivo garantir o acesso e a participação dessas pessoas no processo educacional, bem como promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades.

No entanto, a Educação Especial não se limita apenas ao

ambiente escolar, mas se estende para as interfaces do cotidiano, como a família, o trabalho, a saúde e o lazer, dentre outros. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas estejam alinhadas com as demandas e necessidades dessas pessoas, garantindo-lhes os direitos previstos em lei.

As políticas públicas para a Educação Especial devem ser pensadas de forma transversal, ou seja, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e setores da sociedade. Isso implica em uma articulação entre as secretarias de educação, saúde, assistência social, trabalho e cultura, dentre outras, para que seja possível garantir a oferta de serviços e recursos que atendam às necessidades das pessoas com deficiência.

Um exemplo de política pública voltada para a Educação Especial é o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, criado em 2003, pelo Ministério da Educação. Esse programa tem como objetivo promover a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O programa prevê a oferta de recursos e serviços de acessibilidade, como Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), materiais didáticos adaptados, formação de professores, dentre outros. Além disso, o programa incentiva a criação de redes de apoio e parcerias entre as diferentes instituições e setores da sociedade, visando à garantia dos direitos e a promoção da inclusão dessas pessoas. Outra política pública importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e estabelece medidas de inclusão em vários setores da sociedade, como a educação, o trabalho, o transporte e a saúde, dentre outros.

Não obstante, a Educação Especial é um campo de conhecimento

e prática que deve estar presente em todas as interfaces do cotidiano, garantindo o acesso e a participação das pessoas com deficiência. Para isso, é fundamental que as políticas públicas estejam alinhadas com as demandas e necessidades dessas pessoas, garantindo-lhes os direitos previstos em lei e promovendo a inclusão social e a igualdade de oportunidades.

Conclusão

A formação docente para o Ensino Colaborativo é um investimento importante para a educação inclusiva. Os professores que são capacitados para trabalhar de forma colaborativa estão mais preparados para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência ou necessidades especiais.

A presente proposição ressalta o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Colaborativo, pois são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos. As ações realizadas no Ensino Colaborativo são estratégias essenciais para se promover a inclusão no ambiente escolar. Além disso, é importante que as escolas estejam em conformidade com as leis pertinentes, de modo a garantir a efetividade da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A prática educacional de inclusão, nas escolas, possui inúmeras limitações, implicações e possibilidades para uma reflexão necessária. A aquisição de conhecimentos, no âmbito do Ensino Colaborativo, pelos educadores, tanto na formação inicial quanto na continuada, permite motivar, ensinar e propor situações de aprendizagens significativas aos alunos. Assim, essas intervenções dar-se-ão de forma assertiva e acolhedora, além de prevenirem a dificuldade de aprendizagem e

promoverem, efetivamente, a saúde mental dos envolvidos nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ramos (2015, p. 54) ressalta que

vivemos um momento marcado por mudanças, podemos pensar em todos os setores sociais, sendo a escola um lugar que reflete os desafios e as inovações sociais, tanto os alunos quanto os professores, elementos que mais se relacionam e traduzem os mecanismos sociais dentro da escola.

O presente trabalho, aliado aos estudos ao longo da especialização, buscou investigar as interfaces e as estratégias do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Colaborativo, pois a Educação é um processo contínuo que envolve a prática educacional de forma coletiva, a qual não se desenvolve de forma linear no contexto histórico, já que se modifica a todo instante. Nessa perspectiva, a escola precisa favorecer um ambiente acolhedor e de inclusão, contemplando os fatores que interferem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos educandos.

Referências

ALQUERÉS, Hubert. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paul: AshokaBrasil, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal – 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo.** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO R.E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Ver. Educ Espec.** 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395> Acesso em: 8 set. 2023.

GOMES, K. M. L. R.; BARBY, A. A. O.M. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, v. 23, n. 1, p. 287-304, 2022.

MASINI, E. S. **A pessoa com deficiência visual:** um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

MAZZOTTA MJ. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: Epu; 1993.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

RAMOS, Paulo. **A formação do professor na perspectiva da metadisciplinaridade.** 4. ed. Blumenau: Odorizzi, 2011.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

09

***Ensino colaborativo:
a perspectiva dos
professores do
Atendimento Educacional
Especializado (AEE)***

***Aline Russo da Silva
Rosane Aragon
Tatiane Negrini***

Introdução

Os desafios do processo de inclusão, nas escolas regulares, ainda são emergentes, fazendo-se necessário ampliar as possibilidades de ação que fomentem a efetiva inclusão nos espaços educacionais. No sentido de garantir os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o Ensino Colaborativo apresenta-se como uma estratégia colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os de sala de aula.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11)

A amplitude que se observa no trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) já vem marcada quando se explicita que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, etapas e modalidades (BRASIL, 1996), sendo que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa ser esse articulador de políticas e práticas inclusivas. Destaca-se que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui a incumbência de ser um articulador de políticas, práticas e recursos para a efetivação da perspectiva inclusiva nas escolas.

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode desenvolver suas práticas de maneira diferenciada, tanto ao realizar o atendimento individualizado ao estudante quanto ao aproximar as ações das práticas dos docentes em sala de aula, sendo que essas parcerias podem render bons frutos. No entanto, ainda há muitos desafios para que isso aconteça, pois ao mesmo tempo que já

são perceptíveis as práticas colaborativas em determinados ambientes, em outros, ainda, há muitas limitações.

O estudo tem como objetivo central apresentar as percepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação ao Ensino Colaborativo, procurando cooperar para a reflexão das concepções e práticas em relação à temática. Intenciona-se contribuir para reflexões sobre a importância do Ensino Colaborativo e sua eficácia nos processos inclusivos, rompendo com práticas ultrapassadas que preconizam a reprodução.

O Ensino Colaborativo na Perspectiva Inclusiva

No contexto da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, torna-se cada vez mais imperativo o trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor de sala de aula regular, no sentido de conhecer e compartilhar estratégias sobre ensino e aprendizagem (PINTO E FANTACINI, 2018).

O Ensino Colaborativo é um instrumento importante como estratégia de inclusão (SOUZA, SILVA & FANTACINI, 2016), pois é nessa interlocução entre os profissionais que é possível o compartilhamento de saberes e estratégias, pensando-se nos estudantes e suas especificidades. Para tanto, Vilaronga e Mendes (2014) referem que é fundamental discutir-se, na escola, sobre o tempo de planejamento em comum pelos professores, no sentido de organizarem, conjuntamente, os conteúdos a serem incluídos no currículo, as adaptações curriculares necessárias, as formas de avaliação, a confecção do Plano Educacional Especializado (PEE) e a garantia de todos os direitos do estudante.

Machado e Almeida (2010) referem que, por meio da colaboração, encontra-se a capacidade de explorar as habilidades

únicas dos educadores, no sentido de desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades, o que se percebe como bastante positivo, pois traz, para todos educadores, a responsabilidade de uma escola com práticas inclusivas. As autoras ainda refletem que o Ensino Colaborativo, quando eficazmente implementado, beneficia não somente os estudantes, trazendo, também, um crescimento para os profissionais envolvidos.

De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), há a necessidade de um planejamento cuidadoso entre os educadores, definindo-se bem os papéis, a fim de não causar nenhuma dificuldade para a gestão e para os demais envolvidos. Reitera-se, ao mesmo tempo, que todas as ações e organizações relativas ao Ensino Colaborativo vêm ao encontro da efetiva inclusão dentro das escolas.

No Brasil, a produção acadêmica relacionada ao Ensino Colaborativo, em comparação ao crescente de alunos que se observa nas escolas, ainda é tímida. (PINTO E FANTACINI, 2018). Aponta-se, também, a fragilidade relacionada ao papel do professor no contexto na inclusão, pois embora haja a existência de professores especializados nas escolas, muitos ainda não sabem claramente qual seu papel a cumprir (PINTO E FANTACINI, 2018). Associa-se, ademais, a esse fator, a precariedade em relação às políticas públicas para inclusão.

Procedimento Metodológicos

Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como foco a coleta de dados sobre as perspectivas dos professores em relação ao Ensino Colaborativo. A pesquisa possui caráter qualitativo, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009), preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, objetivando a

compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Também se caracteriza como exploratória, tendo em vista a busca por informações que foi realizada junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O instrumento de produção de dados adotado consistiu num questionário digital, empregando a ferramenta Google Forms. O instrumento, composto por 16 perguntas, sendo 11 objetivas e 05 dissertativas, foi distribuído aos professores envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto na rede pública quanto da rede privada, da cidade de Porto Alegre - RS, por meio do aplicativo WhatsApp. Foram obtidas 32 respostas.

A análise dos dados ocorreu a partir da perspectiva de Bardin (2016), com os dados estruturados a partir de três categorias definidas a posteriori: Formação e Experiência Docente; Ensino Colaborativo: concepções e práticas; Tecnologias Educacionais: recursos e possibilidades.

Resultados

Os resultados, aqui expostos, fundamentam-se nas respostas fornecidas pelos participantes, que compõem o corpo de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentando a continuidade dos dados coletados.

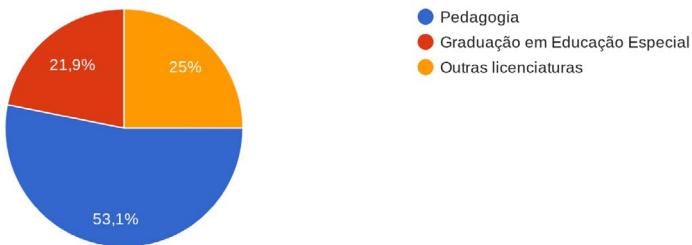
Formação e Experiência Docente

A partir das respostas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pôde-se observar que 96,9% (n=32) desses atuam na rede pública de ensino.

Imagen 01 - Formação Inicial

Qual tua formação inicial?

32 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras

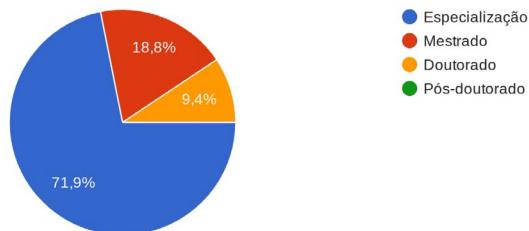
Observa-se que mais da metade (53,1%, n=32) dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem, como formação inicial, o curso de Pedagogia, seguido por 25% (n=32) que possuem outras licenciaturas. O percentual de 21,9% (n=32) de docentes são formados, especificamente, para atuação em Educação Especial.

A respeito da formação complementar, os professores responderam que:

Imagen 02 - Formação Complementar

Qual sua formação complementar?

32 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras

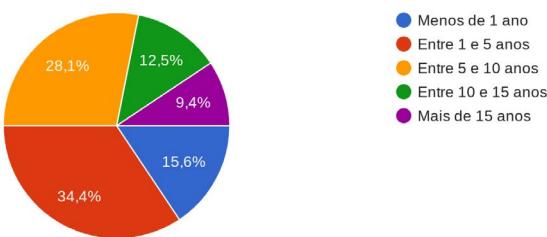
Os professores foram questionados sobre a formação complementar. Observa-se que a busca pelo aperfeiçoamento na área é bastante grande, com 71,9% dos professores tendo curso de Especialização. Sobressaiu-se, também, um índice importante, referente à porcentagem de professores que buscam níveis e estudos ainda mais amplos, como Mestrado e Doutorado, refletindo as marcas de 19,8% (n=32) e 9,4% (n=32), respectivamente.

O tempo de atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi outro questionamento realizado, por ser compreendido como fundamental para a prática inclusiva do professor especialista.

Imagen 03 - Tempo de Atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Há quanto tempo atua no AEE?

32 respostas



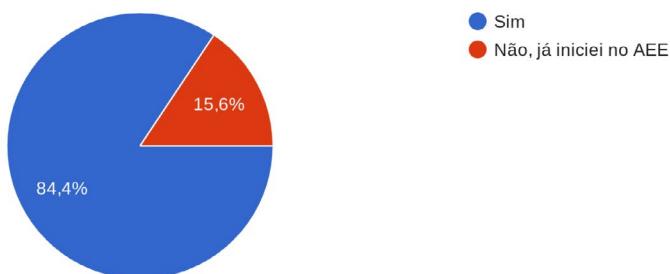
Fonte: elaborado pelas autoras

Observa-se que o grupo de participantes da pesquisa demonstra tempos diversos de experiência como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevalecendo o tempo entre 01 e 05 anos de experiência (34,4%, n=32) e o que varia entre 05 e 10 anos (28,1%, n=32), como docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Observa-se, ainda, que 15,6% (n=32) dos sujeitos da pesquisa estão em seu primeiro ano de atuação como professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que ainda

estão se inteirando de conceitos e práticas na perspectiva inclusiva.

Imagen 04 - Atuação em Sala de Aula Regular

Já atuou como docente de sala de aula regular? (Professor referência ou de área)
32 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras

Importante observar que 84,4% (n=82) dos professores que hoje atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), referiram ter iniciado como professores da sala de aula comum. Esse é um dado interessante para esta pesquisa, que aborda o Ensino Colaborativo e a parceria entre o professor de sala de aula comum e o professor especialista.

Entende-se que o tempo de atuação do professor, em sala de aula comum, bem como sua busca por formações, está diretamente ligado à sua abertura para realizar o Ensino Colaborativo. Ter estado na sala de aula comum, vivenciando as dificuldades diárias como docente, traz, para os professores, hoje atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o desejo pela parceria com o professor de sala de aula e a compreensão de que, sozinhos, o caminho inclusivo torna-se mais difícil.

Ensino Colaborativo: concepções e práticas

Conforme apontam Capellini e Zerbato (2019), o Ensino Colaborativo surgiu na década de 1980, nos Estados Unidos, trazendo essa perspectiva de cooperação entre os educadores. No Brasil, essa proposta ainda é pouco conhecida, ou mesmo não se efetiva, por diversos motivos. Observa-se que, dos professores entrevistados, 12,5% (n=32) nunca ouviu falar sobre o tema, sendo que todos esses professores atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ressalta-se que 46,9% (n=32) dos professores percebe seus conhecimentos sobre o tema como superficiais, 3,1% (n=32) não sabe o que significa o termo, e apenas 37,5% (n=32) buscam conhecimento mais aprofundado sobre a temática.

Imagen 05 - Ensino Colaborativo

Você já ouviu a expressão Ensino Colaborativo?

32 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras

A partir dessa questão inicial sobre o tema, foi explicitado, brevemente, o que é o Ensino Colaborativo, seguindo-se com o questionamento, aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), se conseguiam realizar o mesmo em suas práticas. Esta questão foi de caráter aberto, obtendo bastante variação, tendo sido construída uma tabela para se categorizarem as respostas

ofertadas.

Tabela 01. Organizador de respostas

Não / Ainda não	Pouco/muito pouco/quase nada	Sim	Sim, em parte (Com justificativa)	Total
8	3	5	16	32

Fonte: Elaborado pelas autoras

Algumas respostas dos professores foram trazidas a fim de que possamos refletir sobre os motivos pelos quais o Ensino Colaborativo, por vezes, não se efetiva na prática.

P.6 - “Sim, é desafiador, mas consegue. Depende da parceria, dedicação e vontade das duas vias”.

P.3 - “Acredito que essa prática possa ser bem mais efetivada, mas sim, essa é a prática na escola que trabalho”.

P.25 - “Consigo em parte. Ou seja, com alguns professores, isso é possível; com outros, ainda não. Mas tento”

P.27 - “Considero que se busca, dentro do possível, a parceria com momentos de compartilhamento das práticas, planejamento e recursos. Entretanto, uma organização de trabalho, com inserção em sala de aula e desenvolvimento de um trabalho em conjunto, não tem sido possível realizar”.

P.30 - “Quase nada, não se tem um tempo destinado a isso na minha escola”

As respostas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) relatam o desejo de realizar o Ensino Colaborativo. Contudo, esses docentes já esbarraram em algumas dificuldades para que esse anseio se efetive. O tempo para que ambos os professores possam planejar as ações em conjunto é um aspecto que aparece entre as respostas, sendo que Vilaronga e Mendes (2014) referem-no como um aspecto fundamental.

As dificuldades observadas para efetivação do Ensino Colaborativo foram explicitadas pelos professores participantes da

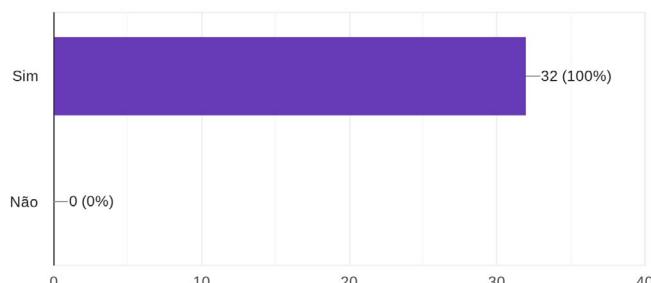
pesquisa na seguinte questão: “*O que percebe como maior dificuldade para realização do Ensino Colaborativo?*”. Ao se analisarem as respostas, foi possível verificar as palavras que mais apareceram nas falas dos professores. As palavras descritas a seguir aparecem por ordem, conforme as mais citadas: tempo, resistência, envolvimento, disponibilidade, conhecimento/formação, número de alunos, adaptação, estrutura de ensino e políticas públicas. Foram essas as palavras que se sobressaíram nas respostas, tendo sido compreendidas pelos professores como as maiores dificuldades para que o Ensino Colaborativo aconteça na prática.

De forma unânime, os professores acreditam que o Ensino Colaborativo é capaz de potencializar o processo de construção de conhecimento dos estudantes, conforme mostra a imagem.

Imagen 06 - Ensino Colaborativo e Aprendizagem

Acredita que o Ensino colaborativo é capaz de potencializar o processo de construção de conhecimento do estudante:

32 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ademais, alguns professores trouxeram justificativas importantes na compreensão do Ensino Colaborativo como propulsor para a construção de conhecimento pelo aluno, conforme segue:

P.5 - “O processo de Ensino Colaborativo fortalece a ação do coletivo e proporciona a apropriação do estudante da escola e, com isso, potencializando seu protagonismo em seu processo de construção de conhecimento”.

P.12 - “Pois é um planejamento inclusivo para todos os alunos, com um olhar diferencial que respeita as individualidades e as subjetividades de cada um, construído para um coletivo para uma turma”.

P. 21- “O estudante é da escola e não apenas do professor de sala de aula ou do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho colaborativo potencializa o trabalho de ambos, favorecendo o aprendizado do estudante. Além disso, acredito que deveria envolver todos os setores da escola”.

P.32 - “O Ensino Colaborativo é assertivo para todos os envolvidos. Sejamos nós, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores referência, de área e os estudantes de inclusão ou não, pois proporciona a troca de saberes, o compartilhamento de conhecimentos, configurando-se como uma estratégia que poderá possibilitar a construção coletiva de metodologias de ensino focadas nas potencialidades de todos, sobretudo do público específico da inclusão escolar”.

Ao final deste subtema, foi solicitado que os professores pudessem relatar alguma experiência vivenciada no Ensino Colaborativo. Assim, algumas vivências significativas são trazidas para que se possa refletir sobre a temática. Seis professores entrevistados referiram que não possuem experiências de Ensino Colaborativo, e um professor deixou a questão em branco. Assim, foram selecionadas as seis experiências relatadas:

P.6 - “Sim. Em 2023, numa turma de segundo ano do EF. Mas, infelizmente, por falta de tempo para planejar com os docentes, os resultados não foram muito satisfatórios”.

P.8 - “Já realizei com diversas professoras. As experiências mais marcantes foram com alunos do fundamental II. O trabalho colaborativo possibilitou enormes avanços nos alunos, inclusive a conclusão da alfabetização inicial de um deles, durante as aulas remotas na pandemia, com as professoras de História e Português. O assessoramento aos professores e o feedback dos

mesmos em relação aos avanços dos alunos, foram essenciais para que o planejamento do professor de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) potencializassem as aprendizagens dos alunos”.

P. 23- “Quando eu tinha 4º Ano, trabalhei muito em parceria, inclusive com colegas que não atendiam minha turma, e foi maravilhoso! Muitas aprendizagens significativas. Eu convidava colegas a darem alguma aula na minha turma sobre o que eles dominavam. Teve professor que escrevia livros falando sobre essa atividade de autoria para os alunos; tinha professora escritora e contadora de história conversando e fazendo contação pra turma; tinha professor de História dando uma aula inesquecível de especiarias pros alunos entenderem como os portugueses chegaram ao Brasil. Teve aula maravilhosa de Sistema de Medidas e de Robótica com a professora de Matemática e muita parceria com a bibliotecária da escola”.

P. 24 - “Em 2023, professores das turmas de correção de fluxo (área de Ciências e Português), juntamente comigo e outros professores de apoio, fizemos um trabalho com alunos que priorizou a pesquisa, o protagonismo, a experiência como base para o desenvolvimento da alfabetização. Foi de muito sucesso. Se envolveram em todas etapas da construção do conhecimento e até passaram a superar suas dificuldades. E eram alunos que não conseguiam se expressar oralmente e um deles até mutismo seletivo tem e apresentou o trabalho. Foi uma ótima experiência e comprovou que juntos podemos conseguir mais”.

P.28- “Sempre trabalhei de forma colaborativa com os professores, pois acredito que somente assim irei conseguir atingir os objetivos propostos no Plano Educacional Individualizado (PEI). Mas uma das experiências mais significativas que tive, foi uma na qual trabalhei de forma colaborativa com a professora, monitora, família e profissionais de saúde, e conseguimos atingir o objetivo maior, que era fazer com que o aluno se alfabetizasse, fosse mais autônomo e socializasse mais com os colegas. E ao longo do ano letivo, tudo isto ocorreu, e o mesmo se desenvolveu plenamente, tanto academicamente, pessoalmente e socialmente”.

P. 29- “Apesar de não saber que era esse nome, tenho trabalhado nessa perspectiva desde que entrei no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com uma professora de Matemática da minha aluna que é cega, e estamos conseguindo que ela tenha avanços significativos nessa disciplina. O que não ocorre em uma determinada disciplina, pois não há abertura por parte da colega, resultando em um baixo desempenho da aluna nessa disciplina”.

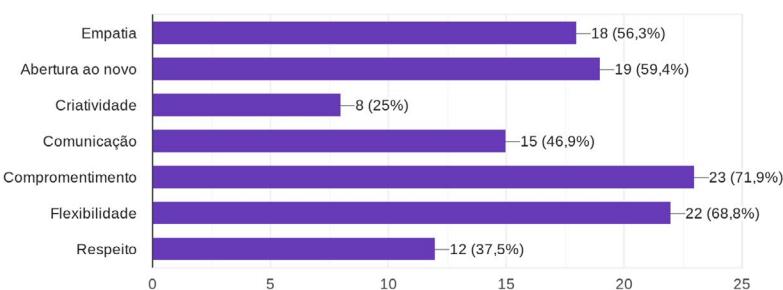
Os professores relatam, por meio de suas experiências com o Ensino Colaborativo, o quanto essas práticas podem trazer avanços para o estudante, em relação às suas aprendizagens. Acrescentam, também, o quanto a construção dos documentos, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), pode ser favorecida a partir das práticas colaborativas. Porém, refletem que a falta de tempo para que o planejamento ocorra em conjunto, pode tornar a prática não tão satisfatória quanto poderia ser.

Ao final da pesquisa, elencaram-se algumas características, como empatia, abertura ao novo, criatividade, comunicação, comprometimento, responsabilidade e respeito, solicitando-se, aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se referissem a três características, que julgam serem as mais importantes nos professores, para que o Ensino Colaborativo aconteça na prática.

Imagen 07 - Características para o Ensino Colaborativo

Quais as características que tu elenca como fundamentais para o professor, para que o ensino colaborativo aconteça na prática: (escolha as 3 que considera mais importante)

32 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras

O comprometimento (68% n=32), a flexibilidade (68,8% n=32) e a abertura ao novo (59,4% n=32) foram as três características citadas como as mais importantes e fundamentais, pela perspectiva

do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para se efetivar essa modalidade de ensino. Machado e Almeida (2010) referem que o Ensino Colaborativo está diretamente relacionado à maneira de se tratar sobre novas ideias e de se implementarem mudanças, corroborando com a característica da “abertura ao novo”, citada pelos sujeitos da pesquisa.

Tecnologias Educacionais: recursos e possibilidades

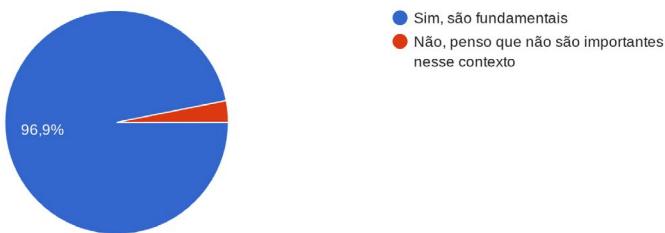
A presença das tecnologias, em todos os setores da nossa vida, tem sido cada vez maior. Conforme refere Aragón (2016), os cenários educacionais também têm sido influenciados pela presença desse recurso, que têm trazido novas configurações dentro do espaço escolar, oportunizando a expansão dos limites físicos e temporais nas instituições. Por meio das tecnologias educacionais, os estudantes podem acessar conteúdos interessantes, mergulhar num universo de conhecimento, realizar pesquisas, acessar novas possibilidades e tornarem-se mais ativos e protagonistas dentro dos espaços escolares. Para os professores, os ganhos podem ser a otimização do trabalho e a facilidade em se estabelecer um planejamento em conjunto com outros professores.

Nesse sentido, questionamos os professores se eles entendem que as tecnologias podem auxiliar no Ensino Colaborativo.

Imagen 08 - Tecnologias e Ensino Colaborativo

Tu acredita que as tecnologias podem auxiliar no Ensino Colaborativo?

32 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras

A maioria dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), perfazendo o percentual de 96,9% ($n=32$) dos entrevistados, entende que as tecnologias são ferramentas importantes para a efetivação do Ensino Colaborativo, descrevendo, como ferramentas utilizadas para tal, as seguintes: jogos (não especificaram nenhum jogo), aplicativos (app's), tela interativa, e-mail, doc, drive, computadores, softwares, Wordwall, Canva, Quizz, compartilhamento de documentos e projetos, além da Tecnologia Assistiva.

Ressalta-se que dez professores referiram não saber responder a questão, não citando nenhum recurso tecnológico. Mendonça (2020) refere que as tecnologias são fundamentais ao processo inclusivo, entendendo-as como uma ferramenta inclusiva, já que

A escola não pode ficar à margem da mudança tecnológica, em especial, as escolas inclusivas, mas precisa criar estratégias inovadoras de comunicação, novos estilos de trabalho, principalmente, novas maneiras de conduzir e ter acesso ao conhecimento, utilizando as mais variadas ferramentas tecnológicas a fim de despertar no estudante, cada vez mais o prazer de estudar (MENDONÇA, 2010, p.10).

Conforme refere Aragón (2016), entende-se que o uso das tecnologias pode romper com os limites físicos. Os recursos tecnológicos agregam, ainda, à superação dos limites de tempo, sendo que a falta de tempo foi referida pelos professores como uma das dificuldades em relação ao Ensino Colaborativo, pois esses recursos facilitam o planejamento conjunto, as trocas de materiais e, até mesmo, o limite de espaço, por meio de atividades remotas síncronas.

O uso das tecnologias pode ser um facilitador para se superarem algumas das dificuldades referidas pelos professores nessa pesquisa, tornando-se uma ferramenta importante para educação, no que tange ao Ensino Colaborativo. Ainda, é preciso que os professores abram espaços maiores e aprendam como a tecnologia pode ajudá-los nos processos inclusivos.

Considerações finais

O artigo buscou discutir sobre as percepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação ao Ensino Colaborativo e, também, ao uso das tecnologias, refletindo sobre as perspectivas teórica e prática implicadas na efetivação dessa modalidade de ensino nas escolas. Analisando-se as respostas dos professores participantes da pesquisa, no que tange à formação e experiência docente, percebeu-se que a busca dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é constante. Em relação ao Ensino Colaborativo, pôde-se observar que as concepções sobre o tema ainda precisam ser mais bem exploradas, pois se verificou que os professores têm realizado as atividades relativas de forma intuitiva. Os dados coletados demonstraram, também, que as tecnologias educacionais vêm sendo pouco utilizadas pelos professores na

implementação dessa forma de ensino.

Para efetivação do Ensino Colaborativo, como prática inclusiva, dentro das escolas regulares, ainda é preciso avançar muito em termos teóricos e práticos. Vilaronga e Mendes (2014) refletem que, para a efetivação desse propósito, também é importante se redefinir o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), já que, nessa proposta, esse profissional fica centrado na sala de aula e não somente em serviços que retiram o estudante desse ambiente. Explicitam, ainda, a importância de se definir os papéis dos educadores envolvidos nesse processo, promovendo um tempo para que ambos planejem suas ações.

Muitos são os desafios para que o Ensino Colaborativo se efetive. Porém, o que já se pode afirmar, é que ele é um caminho possível para que a inclusão, dentro das escolas regulares de ensino, ocorra de fato. Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) referem que buscam efetivar a prática junto aos professores regulares, mas ainda encontram muitas dificuldades.

Destinar-se um tempo para que os educadores planejem suas ações, de forma a efetivar o Ensino Colaborativo, demonstra ser fundamental, sendo a falta de tempo uma das dificuldades citadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, as tecnologias podem ser aliadas eficazes, pois podem, de forma síncrona ou não, estabelecer essa conexão entre os professores.

O Ensino Colaborativo é uma prática crescente nas escolas, como se observa na pesquisa. Porém, ainda é preciso mais estudo para que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto aos professores de sala de aula regular, estejam abertos a essa forma de ensino. Verifica-se, também, que essa prática não depende somente dos professores, mas de toda a equipe pedagógica, que deve

promover o tempo de planejamento para os profissionais envolvidos, a fim de que o trabalho colaborativo se efetue. Esta caminhada ainda é inicial, mas é a partir de pesquisas e estudos que se pode refletir e promover estratégias, as quais venham a fomentar a efetiva prática do Ensino Colaborativo nas escolas.

Referências

ARAGÓN, R. Interação e mediação no contexto das arquiteturas pedagógicas para a aprendizagem em rede. **Revista de Educação Pública**, [S. I.], v. 25, n. 59/1, p. 261-275, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/1.3674. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3674>. Acesso em: 22 maio. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

GERHARD, T. E., SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/52806>. Consultado em 22/02/2024.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 mar. 2024.

OLIVEIRA NETO, A. M. de; GONZALES, D. de F. B.; SIMONE, M. de S.; HARADA, R. O.. Trabalho colaborativo e acessibilidade: a labuta dos profissionais da educação de surdos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 12, 4 de abril de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/12/trabalho-colaborativo-e-acessibilidade-a-labuta-dos-profissionais-da-educacao-de-surdos>

PINTO, P. de S. e C. N.; FANTACINI, R. A. F. Co-teaching at school: a possible way for inclusive education. **Research, Society and Development**, [S. I.], v. 7, n. 3, p. e573146, 2018. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/244>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SANTOS, A. A. dos et al.. A educação inclusiva e as novas tecnologias. **Anais VII**

Aline Russo da Silva; Rosane Aragon; Tatiane Negrini

CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67584>>. Acesso em: 04/03/2024

SOUZA, D.R; SILVA, R.N.; FANTACINI, R.A.F. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, v. 6, p.91-105, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53942150-Ensino-colaborativo-beneficios-e-desafios.html>

10

***Ensino colaborativo:
parceria do Atendimento
Educacional
Especializado (AEE)
com a sala de multimeios
da educação infantil***

***Fernanda Viannay Siqueira
Poliana Teixeira Coutinho
Solange Ferreira Pinto Marinho***

O trabalho que apresentamos neste relato de experiência nasceu das consequências impostas a uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Niterói-RJ, no período pós-pandemia. A degradação dos espaços da escola, decorrente do tempo de isolamento, e as respectivas consequências negativas, observadas, pelos professores, no desenvolvimento dos alunos matriculados na unidade, suscitou a necessidade revitalização da Sala de Multimeios e dos serviços oferecidos em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Sala de Multimeios foi inaugurada em 2015, para atender às necessidades pedagógicas da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Esse espaço objetiva o enriquecimento da metodologia da instituição de ensino, ao atender a ludicidade que permeia todo o trabalho na Educação Infantil, favorecendo a vivência da criatividade e o estímulo à formação do futuro leitor.

Ao longo dos anos de funcionamento da Sala de Multimeios, não houve renovação dos materiais, e o período pandêmico impôs, ao acervo do espaço, significativa deterioração, infligindo, à escola, limitações consideráveis quanto à organização de propostas pedagógicas relevantes e diversificadas.

O compromisso com uma educação inclusiva impeliu, à escola, a necessidade de intensificar ações que contribuíssem com o desenvolvimento dos nossos alunos, visto que, atualmente, temos um notável número de alunos que apresenta atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, caracterizado pela microcefalia, paralisia cerebral e Síndrome de Down, além dos quadros de Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentre outros.

A realidade imposta à escola e à Sala de Recursos nos impôs o encargo de ampliar os espaços, de atendimento diversificados,

aos alunos PAEE¹. As necessidades específicas das crianças, e a alta demanda de alunos sem diagnósticos clínicos, que precisam de avaliação pedagógica específica para encaminhamento, resultou na parceria entre a Sala de Multimeios, a Sala de Recursos e a sala de aula.

Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é apresentar resultados do projeto de revitalização da Sala de Multimeios, como fomento do trabalho pedagógico na Educação Infantil de horário integral, visando garantir e fortalecer o trabalho de inclusão de todos os alunos.

Considerando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói-RJ, adotamos o Ensino Colaborativo² e a prática das Metodologias Ativas para promover situações de aprendizagem livre e dirigida, na qual as crianças experimentaram estímulos variados e dinâmicos na Sala de Multimeios, favorecendo o contato com a Arte, Música, Teatro e Poesia, por meio da brincadeira.

Como pontuam Capellini e Zerbato (2019, p. 3

a educação dos indivíduos PAEE não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, ou somente o professor do ensino comum, e considerando que não é possível um único profissional dar conta de saber todas as metodologias para atendimento as especificidades de cada estudante, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para fortalecimento das especificidades de cada estudante.

¹ PAEE – Público Alvo da Educação Especial

² O Ensino Colaborativo ou Coensino é um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. (MENDES, 2011)

As Metodologias Ativas, utilizadas neste projeto, almejam incentivar a troca de conhecimento e experiências entre os alunos com e sem deficiência, proporcionando, aos estudantes, a possibilidade de conhecer o outro, e perceber as capacidades, habilidades e limites de cada colega, construindo uma visão mais tolerante com respeito e solidariedade ao próximo.

Paiva e Santos (2021) destacam que a implementação da Metodologia Ativa, na Educação Infantil, evidencia uma nova prática do ensino, uma vez que traz uma abordagem dinâmica e divertida de enfocar a curiosidade infantil para que o aluno se torne cada vez mais motivado a ser protagonista, dando significados a suas descobertas e aprendendo de forma significativa.

É importante destacar que a concretização deste projeto só foi possível com o fomento do Edital de Apoio a Projetos Instituintes, lançado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói-RS, no ano de 2022, e mediante a readaptação de Professora Especialista em Educação Especial para atuar na Sala de Multimeios.

Nesse sentido, unimos esforços junto à Equipe de Articulação Pedagógica e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a constituição de uma prática profissional colaborativa, potencializando as capacidades dos alunos nas diferentes esferas do seu desenvolvimento.

Assim sendo, a escola ganhou mais um espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). As crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), além de usufruírem da matrícula e do atendimento específico na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), organizada com o fomento da coordenação de Educação Especial da Rede Municipal, passaram a contar com mais um atendimento especializado na Sala de Multimeios que, na perspectiva da inclusão, fora organizada para atender a todos os alunos da unidade.

O trabalho, ainda em andamento, tem possibilitado intervir positivamente no desenvolvimento de alunos típicos e daqueles com quadros atípicos e atraso no desenvolvimento, obtendo o reconhecimento das famílias, e dos professores, por meio das experiências pedagógicas diversificadas, oferecidas aos alunos.

Desenvolvimento do Projeto

As atividades na Sala de Multimeios foram reiniciadas no segundo semestre do ano de 2022, com a chegada de uma profissional indicada para atuar no espaço. Após as reuniões pedagógicas, e a identificação da defasagem no desenvolvimento dos alunos pós-pandemia, iniciou-se a reorganização do ambiente, a seleção dos materiais existentes e a aquisição de novos materiais. A sala, que se encontrava inoperante até o período, precisou da mobilização de vários profissionais da unidade para se tornar acessível aos alunos e professores da escola.

Figura 01 e 02: Foto autoral da Sala de Multimeios revitalizada.



Após se viabilizar o uso pedagógico do espaço, seguimos, junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe docente da unidade, traçando as ações de intervenção, a fim de minimizar os impactos do período de isolamento no desenvolvimento dos alunos.

Para tal empreitada, realizamos reuniões e analisamos os relatórios e as documentações dos alunos, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também foram realizadas visitas às turmas, para se conhecer de perto as demandas das crianças. Na sequência, organizamos a estratégia de atendimento, por meio do quadro de horários e do planejamento das atividades.

Figura 03: Foto autoral do quadro de horários da Sala de Multimeios.

SALA DE MULTIMEIOS				
<u>ROTINA DE TRABALHO</u>				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
GREI 1 ATENDIMENTO COLETIVO 09:00 – 09:50	GREI 4 ATENDIMENTO COLETIVO 09:30 - 10:20	GREI 3 ATENDIMENTO COLETIVO 09:00 – 09:50	GREI 5 ATENDIMENTO COLETIVO 09:30 – 10:20	GREI 2 ATENDIMENTO COLETIVO 09:00 – 09:50
GREI 1 e GREI 3 ATENDIMENTO PEQUENOS GRUPOS AO LONGO DO DIA 30 MINUTOS	GREI 4 ATENDIMENTO PEQUENOS GRUPOS AO LONGO DO DIA 30 MINUTOS	GREI 3 ATENDIMENTO PEQUENOS GRUPOS AO LONGO DO DIA 30 MINUTOS	GREI 5 ATENDIMENTO PEQUENOS GRUPOS AO LONGO DO DIA 30 MINUTOS	GREI 2 ATENDIMENTO PEQUENOS GRUPOS AO LONGO DO DIA 30 MINUTOS

PLANEJAMENTO	
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
ATENDIMENTOS COLETIVOS	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E CINEMINHA
ATENDIMENTOS PEQUENOS GRUPOS	MESA ALFABETO E BRINCADEIRA DIRIGIDA
EMPRESTIMO DE LIVROS E JOGOS	PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS
ENSINO COLABORATIVO AEE	INCLUSÃO ALUNOS NEE
REAGRUPAMENTO DE TURMAS	ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Diferente do que, na maioria das vezes, acontece na Sala de Recursos da Educação Especial, a parceria com a Sala de Multimeios possibilitou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) fosse disponibilizado aos alunos da unidade, sendo que todos acessaram os recursos e receberam estimulação e conhecimento, mediante as atividades pedagógicas ofertadas.

O levantamento da especificidade de atendimento e a avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) foram realizados com a presença e intervenção da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou professores de apoio educacional,

nos horários de frequência dos alunos no espaço.

Seguiram-se as orientações da Nota Técnica Conjunta Nº 2/2015, do MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, que ressalta que o atendimento às crianças com deficiência é realizado no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos diferentes ambientes, tais como berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, dentre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.

Nesse sentido, Galo (2011) lembra-nos que a formação dos estudantes, que, nesse caso, são os da Educação Infantil, não acontece a partir da assimilação de discursos, mas a partir de uma experiência microssocial vivenciada, que leva esse sujeito a assumir posturas de liberdade, respeito e responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos outros sujeitos que participam com ele desse microcosmo cotidiano.

Planejamos atividades diversificadas e em diferentes formatos para atender as necessidades dos alunos, considerando-se, também, a natureza do espaço e dos objetivos traçados. As atividades coletivas, e em pequenos grupos, tiveram como foco a brincadeira e a ludicidade.

A inspiração para o planejamento das atividades partiu da Metodologia Ativa de Aprendizagem, que consiste em tornar o aluno o protagonista de seu conhecimento, sendo dividida em Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa. Na Aprendizagem Cooperativa, os alunos formam pequenos grupos, de forma desigual, e se ajudam entre si, observando como trabalham, a fim de alcançar o mesmo objetivo. Na Aprendizagem Colaborativa, eles trabalham juntos, sem desigualdade, e há influência mútua entre eles (LOVATO et al., 2018).

Acompanhando o projeto anual da unidade escolar no ano

de 2022, definido como “É na escola que a gente entende o sentido de ser e aprende a viver”, a primeira atividade do projeto aconteceu com a apresentação do espaço aos grupos de referência. Isso ocorreu mediante a contação de história sobre a rotina da escola, que fora resgatado de um livro autoral, de uma turma de 3º Ano, dos anos 1990, da própria instituição. Essa proposta agregou experiência significativa aos alunos e, até mesmo, aos profissionais da escola, pois despertou memórias afetivas positivas, que contribuíram com sentimentos de valorização da instituição e de seus espaços.

Figura 04: Foto autoral da primeira Contação de História da Sala de Multimeios.



Na sequência, realizamos atendimentos aos alunos em pequenos grupos, em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na brincadeira e na ludicidade. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos as brincadeiras livres e dirigidas, com os jogos e brinquedos adquiridos, as rodas de leituras, as músicas, os cineminhas, o teatro, a exploração de instrumentos musicais e a informática educativa.

Nas brincadeiras livres, os alunos puderam experimentar a possibilidade de interagir com os diferentes meios da sala, individualmente ou em pequenos grupos, impelindo-os à habilidade de dar função aos brinquedos, conforme seu imaginário. Nas atividades e

brincadeiras dirigidas, a professora da sala propôs ações planejadas, com foco na função dos materiais ou jogos, utilizados com o objetivo de ampliar experiências, desenvolver e aprimorar habilidades dos alunos.

Algumas atividades coletivas extrapolaram o espaço da Sala de Multimeios, por conta da limitação do espaço físico e da modulação de alunos por turma. Nessa empreitada, adotamos a itinerância das ações, levando até as salas de aula, refeitório e pátio da escola, as propostas de jogos, brincadeiras e contações de história que demandam movimentos amplos. Dentro da sala, somente conseguimos atender uma turma completa, quando projetamos vídeos e propusemos rodas de conversas e/ou contação de histórias sem movimentação ampla e constante.

As mídias e as tecnologias atuais também foram ferramentas presentes no projeto. Utilizamos projetores, celulares e computadores como recursos pedagógicos e como meios para o acesso a jogos e mídias próprios para a faixa etária. A Mesa Alfabeto também foi uma ferramenta importante para o estímulo de potencialização do desenvolvimento intelectual e tecnológico das crianças.

Figura 05 e 06: fotos autorais do Cineminha e da Mesa Alfabeto



A preocupação com o crescente número de alunos encaminhados para atendimento e avaliação junto ao Atendimento

Eduacional Especializado (AEE), destacado, abaixo, no Quadro 01, esteve no centro das ações de colaboração com a Sala de Multimeios e a Sala de Recursos. O quadro foi montado com base nos arquivos da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os números dos anos de 2020 e 2021 não foram exibidos por conta dos entraves vividos durante o período pandêmico. Em relação aos dados do Censo Escolar, esses não foram aproveitados por não refletirem a realidade quanto aos alunos que demandam por serem incluídos.

Quadro 01: Alunos encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Alunos PAEE					
Alunos	2019	2020	2021	2022	2023
Com Diagnóstico	07	--	--	06	10
Em Investigação	02	--	--	13	08
Total	09	--	--	19	18
PAEE					

Elegemos a avaliação diagnóstica como ferramenta para contribuir com ações de inclusão e intervenção precoce, nos quadros típicos e atípicos do desenvolvimento infantil. Para isso, construímos um roteiro de observação com indicadores de desenvolvimento extraídos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil CNE/CEB 05/2009 e no *Denver Developmental Screening*, 1984 (Fig. 07).

Figura 07: Roteiro de Observação.

UMEI RENATA MAGALDI SALA DE MULTIMEIOS ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS PROFESSORA FERNANDA VIANNA			
Aluno: _____		Idade: _____	
Professora: _____		GRE: _____	
Período de avaliação: _____			
A. Área Sócio Afetiva			
Tópicos	Questões observadas	Sim	Não
01	Interage bem com a professora (s)?		
02	Interage bem com os colegas da escola?		
03	Aceita regras e cumpre combinados?		
04	Da função adequada aos brinquedos?		
05	Controla esfíncteres?		
06	Toleria frustrações?		
07	Envolver-se em brincadeiras coletivas?		
08	Demuestra interesse pelas atividades propostas?		
09	Mostra-se cooperativo?		
10	Expressa sentimentos com clareza?		
B. Área Psicomotora			
Tópicos	Questões observadas	Sim	Não
01	Reconhece as partes do corpo?		
02	Locomove-se com autonomia e destreza para a idade?		
03	A motricidade fina é satisfatória para a idade?		
04	Demuestra autonomia nas atividades de vida diária?		
05	Reconhece e cuida dos seus pertences?		
06	Apresenta comportamento repetitivo ou restritivos?		
10	Expressa sentimentos com clareza?		

C. Área Linguagem / Cognição				
Tópicos	Questões observadas	Sim	Não	As vezes
01	Faz contato visual durante comunicação?			
02	Vocaliza/é atidiquito para a idade?			
03	Utiliza linguagem gestual?			
04	Atenta atenção escutativa? (capacidade da fala)			
05	Atende e/ou cumprazole pequenos comandos?			
06	Expressa suas ideias com clareza?			
07	Esquece com facilidade o que aprendeu?			
08	Reconhece sentidos das palavras?			
09	Repara na forma e no tamanho das brincadeiras?			
10	Apresenta níveis de execução (Ex: perra/longo)?			
11	Apresenta Nível de compreensão? (Ex: Agrada/depõe)			
12	Desenvolve a memória?			
13	Realiza comparações?			
14	Faça relações entre coisas?			
15	Relaciona o novo ao já conhecido?			
16	Diferencia entre o primeiro/segundo?			
17	Compreende igual/diferente?			
18	Realiza hipóteses/associações?			

Observações: _____

Referências:

RONNER, E.; WATKINS, L.; WILKINSON, C. E. Denver Developmental Screening Test. In: JAMESON, B.; SWETTLAND, S. (Eds.) Test Clínicos e Test de Rotina. Test Corporation of America, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/LEB 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DOI: 10.18267/p.1000. Secção 1, P. 18

Resultados

O trabalho, ainda em andamento, já apresenta valiosos resultados. É possível perceber que a promoção de experiências diversificadas, e em espaços diferentes da escola, possibilitou, às crianças, a ampliação de conhecimento, de modo a utilizá-la nos seus cotidianos. A oferta do espaço pedagógico de multimeios vem oportunizando a aprendizagem de conceitos de forma prazerosa e criativa.

Segundo Vygotsky (1984), mesmo que a relação entre brincadeira e desenvolvimento humano possa ser comparada a uma relação ensino-aprendizagem, ela ultrapassa esse nível. A brincadeira oferece recursos mais amplos para as mudanças que influenciam a formação da consciência na criança, pois se trata da construção de uma rationalidade que utiliza a lógica do imaginário para concretizar

suas ações.

Com o retorno das atividades presenciais pós-pandemia, o número de alunos encaminhados para avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) cresceu substancialmente. A parceria com a Sala de Recursos tem possibilitado intervir positivamente no desenvolvimento de alunos com quadros atípicos e atraso no desenvolvimento. Acreditamos que o projeto em curso possibilita viabilizar experiências ainda mais significativas, pois além de contar com maior tempo para a execução do trabalho, a aquisição dos materiais nos trouxe maiores possibilidades de intervenção.

De acordo com Maia e Amorim (2020), o Ensino Colaborativo surge como uma estratégia capaz de facilitar a inclusão. É um caminho que possibilita harmonizar e fundir saberes em prol de beneficiar os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), atendendo suas individualidades, ao mesmo tempo que se mantém o currículo adotado para todos os alunos.

A avaliação diagnóstica e qualitativa dos alunos é outro ganho para a escola no que se refere ao encaminhamento dos alunos sem diagnóstico clínico. O roteiro de indicadores elaborado para nortear a construção dos relatórios avaliativos descritivos, que são elaborados pelos professores das salas regulares e da Sala de Recursos, ofereceu subsídios importantes para se estabelecer uma comunicação mais eficaz entre saúde e educação, frente à identificação de alunos público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, Viannay (2018) afirma que se torna urgente considerar todos os aspectos que envolvem a avaliação dos alunos matriculados na Educação Infantil, uma vez que há necessidade da garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a todos os alunos com necessidades educacionais especiais identificadas,

frente às estruturas discriminatórias que tendem a alienar esse direito na prática.

O uso das mídias e tecnologias juntos aos alunos possibilitou, sobremaneira, a oferta de situações de aprendizagem significativas. A linguagem tecnológica, presente na cultura e no cotidiano dos alunos que, a todo tempo, demandam novidades do mundo conectado, foi destaque junto às experiências com os meios utilizados.

De acordo com Vilhete (2009), é preciso desenvolver, nas crianças, desde cedo, uma cultura de inserção crítica no universo das tecnologias e mídias digitais, na qual elas se vejam como produtoras e não apenas como consumidoras passivas das mídias mercadológicas. Não devemos lutar contra o uso da tecnologia, mas temos, sim, de lutar para que esse uso aconteça de forma crítica, estabelecendo, para as crianças, limites, regras e horários para o uso da mesma. Isso significa explorar a tecnologia sem cercear o direito das crianças à acessibilidade.

O aporte financeiro viabilizou a aquisição de materiais importantes para o aprendizado e a estimulação dos alunos, e a disponibilidade de mão de obra especializada, para atuação em mais um espaço pedagógico da escola, trouxe novas possibilidades de intervenção junto aos docentes e alunos, beneficiando, sobremaneira, o desenvolvimento de crianças típicas e atípicas.

Os resultados parciais do trabalho desenvolvido foram apresentados, em formato de banner e projeção, para os profissionais da Rede Municipal e para a comunidade escolar, no final do ano, na Mostra de Projetos Instituintes da Rede Municipal e na Mostra Pedagógica, da unidade escolar (Fig. 08).

Figura 08: Fotos autorais da Culminância pedagógica da Escola e da apresentação do trabalho na FME.



Conclusão

Ao se discorrer sobre o relato de experiência instituinte apresentado, é possível concluir que a criação e manutenção da cultura inclusiva, no ambiente escolar, beneficia, grandemente, a implantação de estratégias e a disponibilização de espaços e recursos importantes, que favorecem a identificação e atendimento de crianças com desenvolvimentos típicos e atípicos.

Os resultados alcançados nesse empreendimento confirmam reflexões de Gomes e Souza (2011), que dizem ser importante se reverem as ações educativas, até então desenvolvidas, no processo de inclusão. O “...repensar a organização física, estrutural, organizacional e principalmente pessoal e profissional dos agentes envolvidos” desencadeia um reordenamento de papéis e atribuições, no qual a premissa de colaboração e a cooperação promovem o processo inclusivo (BAZON, 2014, p. 04).

Ao compartilhar responsabilidades com a Sala de Recursos, a proposta de revitalização e inclusão da Sala de Multimeios ampliou, aos alunos, a possibilidade de vivenciar situações diversificadas,

envolvendo brincadeiras e experiências significativas, que refletiram, substancialmente, no desenvolvimento humano e escolar desses estudantes.

Segundo Vygotsky (1984), mesmo que a relação entre brincadeira e desenvolvimento humano possa ser comparada a uma relação de ensino- aprendizagem, ela ultrapassa esse nível. A brincadeira oferece recursos mais amplos para as mudanças que influenciam a formação da consciência na criança, constituindo a construção de uma racionalidade que utiliza a lógica do imaginário para concretizar suas ações.

Acreditamos que o reconhecimento e a valorização de ações colaborativas, dentro do espaço de atendimento e escolarização das crianças da Educação Infantil, atendidas em tempo integral, trouxe benefícios incalculáveis para o desenvolvimento dos nossos alunos, mitigando entraves e/ou obstáculos, circunstanciais e/ou permanente, impostos pelas deficiências e diferenças.

Referências

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al. **Ensino colaborativo na educação inclusiva: desafios e perspectivas formativas**. In: CBEE Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2014. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/02/ensino-colaborativo.pdf> Acesso em: 12 jun. 2024

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº02/2015**/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. Brasília, 2015.

CAPELLINI, V. L.M.F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria FME 087/2011** <http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

Fernanda V. Siqueira; Poliana T. Coutinho; Solange F. P. Marinho

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar.** In: Alves, N., y Garcia, R. L. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A,2002. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papel/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Rev. psicopedagogia.** São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185-193, 2011 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2023.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae,** v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/FabricioLovato/publication/327924688_Metodologias_Aativas_de_Aprendizagem_Uma_Breve_Revisao/links/5cc8e75e92851c8d221035e7/MetodologiasAtivas-de-Aprendizagem-Uma-Breve-Revisao.pdf Acesso em: 15 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. **Atendimento educacional especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

PAIVA, Aline Goncalves; DOS SANTOS, Eliana Ferreira. Metodologia Ativa Pauta em Projeto: Dando Sentido e Significado na Aprendizagem da Educação Infantil. **Anais...** Estendidos do XXIX Seminário de Educação. SBC, 2021. p. 651-656. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/view/21106 Acesso em: 15 ago. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. **Educação infantil em jornada de tempo integral:** dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.

VILHETE, João. **As Tecnologias Digitais na Educação da Infância.** 2009. Disponível em: www.yumpu.com/pt/document/view/12852727/as-tecnologias-digitais-na-educacao-da-infancia-omep-ms - Acesso em: 26 jun. 2023.

YGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Cortez, 1984.

11

***Atendimento
Educacional
Especializado (AEE):
proposta de intervenção
pedagógica***

Marília Rodrigues Lopes Heman

Tramitamos numa sociedade em que o capacitismo é uma forma de preconceito direcionado às pessoas com deficiência, estando, estruturalmente, enraizado nas esferas sociais. Envolve uma pré-concepção, pejorativa e violenta, acerca das capacidades que uma pessoa tem, ou não, devido à uma determinada deficiência, reduzindo, levianamente, tal pessoa à essa deficiência.

Hoje, as concepções fundamentalmente embasadas em conhecimento científico, das quais me aproximo para me filiar, versam o sujeito público-alvo da Educação Especial como capaz de possuir potencialidades, sendo essas tratadas como condição inicial para interagir no processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da escola, para que, dessa forma, o mesmo prossiga no seu processo de desenvolvimento intelectual, psicológico, motor, social e emocional.

Assim, ao me filiar, mais uma vez, ao conhecimento científico, ao realizar o Curso de Aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), para prática pedagógica inclusiva, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vivenciei a oportunidade da prática em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tal prática foi desenvolvida na “Colmeia Ambiente de Aprendizagem”¹ – que presta serviços educacionais para crianças e adolescentes, como Acompanhamento Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Serviço de Educação Especial e Apoio Psicopedagógico, no município de Santa Maria - RS.

A referida prática deu-se por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), construído em duas etapas, sendo que a primeira foi destinada a informes, observação e avaliação, ao passo que a segunda

¹ Página do Instagram: <https://www.instagram.com/colmeiaprendizagem/>. Página do Facebook: <https://www.facebook.com/colmeiaprendizagem>.

esteve voltada para a proposta de intervenção/orientação.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foi utilizado como suporte ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como à intervenção psicopedagógica, visando subsidiar os atendimentos, realizados pela educadora especial, com o estudante. Configurou-se numa ferramenta que contribuiu para a garantia das possibilidades e necessidades individuais, ao identificar as potencialidades e estimular as habilidades, trabalhando, com o estudante, seus déficits, de modo a contribuir para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de resultar em maior autonomia e inclusão.

O estudante em questão, que é público-alvo da Educação Especial, é um aluno de sete anos de idade, que frequenta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I – 1º Ano, numa escola da rede privada de Santa Maria – RS, e possui diagnóstico de Paralisia Cerebral². É atendido pela educadora especial da “Colmeia Ambiente de Aprendizagem”, no contraturno escolar, duas vezes por semana, com encontros de uma hora de duração.

Esse aluno apresenta atraso no desenvolvimento motor (grafomotricidade), comprometimento nos membros inferiores (faz uso de um andador) e dificuldade de controle do tronco. Apresenta, também, discreto atraso no desenvolvimento cognitivo, na concentração e na orientação espaço-temporal, além de limitações na coordenação viso-motora fina. Possui comunicação verbal, sendo de caráter comunicativo, ademais de promover respostas auditiva

² Caracterizada por alterações neurológicas que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo, envolvendo o movimento e a postura do corpo, e em alguns casos, as funções cognitivas, como a memória, o raciocínio e a linguagem, levando até ao surgimento da perda do equilíbrio, falta de coordenação, movimentos involuntários e etc. Um grupo de desordens do desenvolvimento do movimento e da postura, podendo causar limitações nas atividades.

Fonte: paralisiacerebral.org.br.

e visual, sendo, também, independente na maioria das atividades da vida diária. Está no início da fase da escrita alfabética, sendo que lê palavras simples, escreve e conhece os numerais e suas respectivas quantificações. Faz acompanhamento clínico, desde os seis meses de idade, com regularidade, com o neuropediatra. Da mesma forma, frequenta, semanalmente, a fisioterapeuta e a fonoaudióloga. Recebeu alta da Terapeuta Ocupacional, e requer acompanhamento psicológico, devido à insegurança. Não faz uso de medicação. Há suspeita que possua Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tanto a escola quanto a “Colmeia Ambiente de Aprendizagem” possuem acessibilidade atitudinal e arquitetônica, porém, não ofertam adaptação curricular, por compreenderem que existem estratégias adequadas para o acompanhamento escolar desse estudante.

De acordo com as Figuras 01, 02 e 03, segue a representação do espaço da “Colmeia Ambiente de Aprendizagem”.

Figuras 01, 02 e 03 – Colmeia Ambiente de Aprendizagem





Fonte: Acervo da Autora (2022).

Proposta e produtos: condições de disponibilidades

A proposta de intervenção contemplou a produção de recursos didático-pedagógicos por meio do uso de materiais³ manipulativos. Isso, porque se compreendeu, como fundamental, proporcionar ao estudante maior independência e qualidade de aprendizagem, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração.

Os jogos também foram planejados como suporte, afinal, “ao longo do processo de desenvolvimento, o jogo desenvolve papel preponderante, seja na construção dos esquemas motores, das estruturas mentais, do conhecimento físico e social, seja na compreensão e observação das regras, no equilíbrio emocional ou no

³ Produzidos pela ‘Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos’, de domínio de uma Educadora Especial. Site: <https://linktr.ee/pilulasparaimaginacao>. Página do Instagram: <https://www.instagram.com/pilulasparaimaginacao/>. Página do Facebook: <https://www.facebook.com/pilulasparaimaginacao>.

estabelecimento de relações interpessoais (...)" (ZIA, 2012, p. 49).

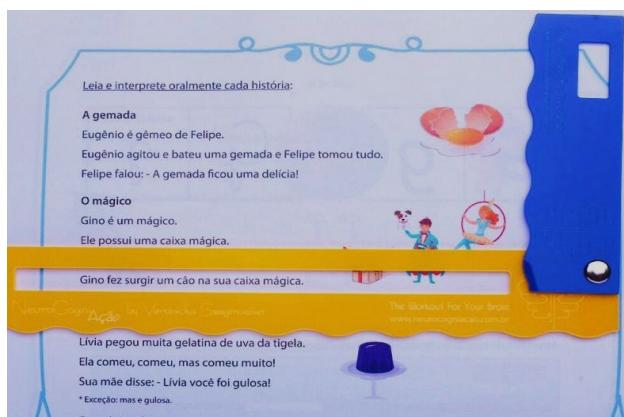
A seguir, seguem descritos os recursos didático-pedagógicos por meio do uso de materiais manipulativos, sendo esses os seguintes: régulas para leitura, cordão de contas, livro varal de letras para sílabas e palavras, pote da imaginação e criatividade, "Jogo da Velha", suporte para pintura, cortadores de massinha de modelar, baralho alfaletrado-ilustrado, chaveiro alfabetário e dados para histórias orais.

*

- Régulas para leitura

Objetivo: otimizar e guiar a habilidade de leitura, buscando evitar, inicialmente, que o estudante pule linhas ou palavras num texto, ou frase, em relação ao excesso de informação visual, formado quando há muitas palavras juntas.

Referência:



Fonte: <https://www.neurocogniacao.com.br/produtos/reguas-de-leitura/>

**

- Cordão de contas

Objetivo: possibilitar a organização de situações que propiciem a exploração matemática quanto aos processos mentais básicos, a saber: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, quantificação, inclusão, conservação, adição e subtração simples.

Referência:



Fonte:<http://filhos.hi7.co/atividades-com-sequencias---linguagem-e-matematica-56e10df407f85.html>

- Livro formado por “Varal de Letras para Sílabas e Palavras”

Objetivo: construir, gradual e sequencialmente, sílabas e palavras, estimulando a consciência fonológica.

Referência:



Fonte: <https://www.listadocolegio.com.br/308-Livro-Varal-Letras-e-Numeros-Portugues>

- Pote da imaginação e criatividade

Objetivo: estimular a criatividade, a imaginação, as criações espontâneas, as invenções livres e as produções artísticas manuais.



Fonte: “Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos”.

- “Jogo da Velha”

Objetivo: resgatar, a partir de uma brincadeira antiga, o trabalho com o concreto, a fim de desenvolver o raciocínio lógico de forma lúdica.



Fonte: “Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos”.

- Suporte para pintura

Objetivo: proporcionar o manuseio de pincéis de diversas formas, a fim de aprimorar a motricidade fina, a firmeza e o equilíbrio psicomotor por meio do suporte.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

- Cortadores de massinha de modelar

Objetivo: potencializar a psicomotricidade, com as ações de amassar, apertar, rasgar, esticar, cortar...



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

- Baralho alfaletrado-ilustrado

Objetivo: proporcionar leitura, relação imagem e palavra, grafia correta, manuseio, etc.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

- Chaveiro alfabetário

Objetivo: possibilitar o reconhecimento das letras do alfabeto e suas diferentes grafias, relacionando-as aos respectivos sons e letras iniciais.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

- Dados para histórias orais

Objetivo: instigar a comunicação oral e a capacidade de estabelecer enredos, relacionando-os com personagens, situações lógico-causais, lugares, tramas abstratas, etc.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

Convém salientar, aqui, que os recursos didático-pedagógicos, por meio do uso de materiais manipulativos, não estão restritos a um determinado campo de conhecimento, pois podem interagir com qualquer situação do cotidiano. Na verdade, eles são abrangentes e se constituem num alicerce que será utilizado pelo raciocínio humano (LORENZATO, 2008, p. 27).

Apresentação dos resultados: experiências e condições de possibilidades

A proposta de intervenção contemplou, ainda, para além da produção/planejamento/oferta de recursos didático-pedagógicos, discussões pertinentes e trocas. Essas trocam, de acordo com os ambientes, ocorreram dos seguintes modos:

- Ambiente de Aprendizagem: comunicação alternativa, a fim de permitir uma comunicação cada vez mais expressiva e receptiva; acessibilidade metodológica, por meio do planejamento de recursos, visando às adaptações curriculares, baseado nas Inteligências Múltiplas e no uso de variados estilos de aprendizagem e participação; avaliação na direção do desenvolvimento da aprendizagem, por meio dos atendimentos; suporte e mediação, no controle e na autorregulação das emoções do estudante, frente às propostas, a fim de melhorar a qualidade das interações, promovendo um espaço cada vez mais acolhedor e seguro.

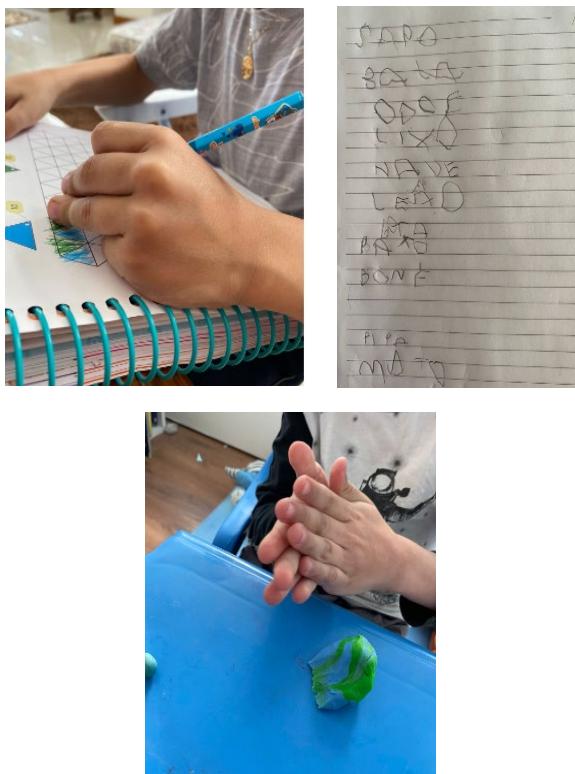
- Família: oferta de recursos para casa, para o estímulo da vivência e da interação do estudante com as letras, as sílabas e as frases, fora do ambiente escolar e dos atendimentos, de forma contínua e gradual; orientação para a reserva de um tempo, além de um ambiente específico e adequado, para o estudante desenvolver as atividades encaminhadas pela professora e/ou educadora especial, em casa; dicas de respeito, e paciência, ao tempo do estudante em aprender coisas novas, como os conteúdos curriculares, e a se instigar e se incentivar o seu interesse em atividades e propostas, que envolvam as capacidades fonológicas e de leitura, bem como no dia a dia, ao passar por placas nas ruas, em mercados, etc.

Por fim, propuseram-se ações afirmativas que viessem a priorizar o estudante como sujeito de potencialidades, como uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da integração com a família e com a escola. Soma-se a isso a garantia de um arsenal de recursos didático-pedagógicos, como materiais manipulativos, que sigam contribuindo para proporcionar e ampliar habilidades funcionais e, consequentemente, promover uma vida mais independente e inclusiva, por meio da oferta de estratégias

que visam melhorar a funcionalidade frente à Paralisia Cerebral. O termo funcionalidade pode ser entendido num sentido maior do que a habilidade em realizar uma tarefa específica, ou seja, para oferecer recursos de, e para, a intervenção para a funcionalidade, que deve ser biopsicossocial, relacionando-se a funções e estruturas do corpo – deficiência; atividades e participação - limitações de atividades e de participação; fatores contextuais - ambientais e pessoais.

De acordo com as Figuras 04, 05 e 06, segue a representação da proposta de intervenção, desenvolvida, também, por meio de algumas atividades específicas.

Figuras 04, 05 e 06 – Atividades



Fonte: Acervo da Autora (2022).

As ações desenvolvidas basearam-se no fato de a criança aprender pela ação própria sobre o meio onde vive, pois a ação da criança sobre os objetos, por meio dos sentidos, é um meio necessário para que ela consiga realizar uma aprendizagem significativa (LORENZATO, 2008, p. 11).

Considerações

A inclusão e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar de serem direitos garantidos dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, de acordo com as necessidades específicas desses, e em prol da construção de um ambiente escolar inclusivo, esbarram, muitas vezes, na falta de estrutura e, ainda, no preconceito, que é historicamente enraizado nas esferas sociais.

Portanto, faz-se de suma importância a construção de uma sociedade/escola/instituição/ambiente multifacetada(o), com espaço para todo(a)s. Verifica-se um movimento emergente no contexto atual da educação brasileira, baseado numa premissa de educação de qualidade, a qual esteja de ‘olhos abertos’ para as especificidades das condições presentes na diversidade humana.

Com isso, para que tal garantia se efetive como direito educacional, faz-se fundamental, e urgente, que suas temáticas e políticas públicas sejam amplamente contempladas, discutidas e conhecidas, técnica e cientificamente, pelas famílias, corpo docente, gestores e demais profissionais do campo da educação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Necessita-se, também, a organização do processo de identificação e das estratégias, para que haja, assim, o devido acompanhamento especializado.

Referências

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e Percepção Matemática.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ZAIA, Lia Leme. **Jogar para desenvolver e construir conhecimento:** jogar para desenvolver o prazer de aprender matemática. In.: ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. *Jogar e Aprender Matemática*. São Paulo: LP Books, 2012.

12

O ensino colaborativo como prática pedagógica: um estudo de caso

**Eliane Sperandei Lavarda
Fabiane Romano de Souza Bridi
Franciele Rusch König**

A escola, como espaço de aprendizagem, é um espaço democrático, tendo, como missão, a de construir aprendizagens que proporcionem, aos seus estudantes, acesso a conhecimentos organizados. O lugar de aprender, oferecido pela escola, deve ser de todos, pois como afirma Meirieu, “a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhe os saberes que ela deve ensinar a todos” (1998, p. 44). O princípio de uma escola para todos é garantido por lei, no Brasil, desde a publicação da Constituição Federal em 1988, que traz, em seu artigo 205, que a “educação como direito de todos e dever do estado e da família” (Brasil, 1988).

Ser um direito constitucional não torna real as possibilidades de escolarização para todos, e o movimento de inclusão escolar de pessoas com deficiência, em solo brasileiro, teve seus primeiros direcionamentos nos anos 1990, com a publicação da primeira Política Nacional de Educação Especial, em 1994, e com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A Legislação Nacional de Educação traz importantes marcos na organização da oferta do ensino, como no inciso I do artigo 3º, que garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação(AH/SD), fica garantido, no artigo 4º, inciso III, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, devendo ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

As legislações, produzidas e publicadas nos anos 1990, impulsionaram, nos anos 2000, a constituição de ações, programas

e políticas educacionais, referentes ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As políticas públicas são movimentos dos governos com a intenção de atender à necessidade da coletividade (CHRISPINO, 2016). Com esse propósito, em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que possui, como objetivo principal, o de assegurar a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa inclusão dar-se-á por meio da garantia de acesso ao ensino regular e da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulado esse com a proposta pedagógica do ensino comum, dentre outras determinações (BRASIL, 2008).

A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum é retomada na Resolução 04/2009, no artigo 13º, inciso VII, quando prevê “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009). Em consonância a esses movimentos, estudos e práticas vinculados à articulação entre a Educação Especial e o ensino comum intensificaram-se nas últimas décadas, assumindo relevância no cenário educacional inclusivo.

Nesse sentido, este trabalho traz à cena discussões pertinentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em articulação entre a Educação Especial e o ensino comum, como estratégia para promoção da aprendizagem de todos os estudantes. Dentre a diversidade de alternativas para essa articulação, direcionamos a discussão ao Ensino Colaborativo, caracterizado pela parceria, em equidade de responsabilidades, entre o professor de Educação Especial, e o do ensino comum, no planejamento, desenvolvimento da ação pedagógica

e processo avaliativo (LAGO, 2014; CAPELLINI & MENDES, 2007; CAPELLINI, 2004). Por meio dessa estratégia, torna-se possível a descentralização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do espaço da Sala de Recursos (SR), qualificando as possibilidades de aprendizagem dentro da sala de aula comum.

Assumindo a relevância do desenvolvimento de práticas de Ensino Colaborativo, como qualificadoras da aprendizagem de todos os estudantes, em consonância com a premissa de uma educação inclusiva, direcionamos o foco de análise à uma experiência de articulação. Essa ação foi desenvolvida numa escola da rede pública de ensino, junto a uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, entre a professora de Educação Especial e a professora regente. Essa análise surge do questionamento sobre as potencialidades e fragilidades do desenvolvimento dessa experiência na prática pedagógica das professoras, objetivando analisar a experiência dessa modalidade de ensino.

Essa pesquisa constitui-se a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo estudo de um universo de significados e fenômenos que não podem ser quantificados. Esse tipo de abordagem aplica-se “ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem” (MINAYO, 2007, p. 57). Em consonância com essa perspectiva, delimita-se o percurso metodológico como um Estudo de Caso, objetivando-se analisar uma experiência de Ensino Colaborativo na turma escolar supracitada, a partir da perspectiva da professora regente e dos registros de Diário de Campo da professora de Educação Especial.

Na metodologia do Estudo de Caso, o caso, tomado como foco, passa a ser considerado, segundo Chizzotti, “[...] com um marco de

referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (2008, p. 102). O caso estudado foi constituído por uma experiência de Ensino Colaborativo, realizada durante o ano de 2022, numa turma do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola de campo, da rede pública, na cidade de Santa Maria, interior do estado do Rio Grande do Sul-RS.

A experiência se constituiu a partir da construção de um trabalho conjunto entre a professora de Educação Especial, atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a professora regente da turma, sendo essa do segundo ano do Ensino Fundamental. Nessa turma, havia uma aluna com Deficiência Intelectual, em processo de escolarização, considerada público-alvo da Educação Especial. As inserções iniciais da professora de Educação Especial ocorreram no final do ano letivo de 2021, quando a turma estava no primeiro ano do Ensino Fundamental, regida pela mesma professora que a acompanhou no segundo ano. Esses primeiros contatos foram essenciais para o reconhecimento da turma e suas relações, bem como para observar o comportamento e o desenvolvimento da referida aluna.

No começo do ano letivo de 2022, iniciou-se o desenvolvimento da proposta de construção e execução dos planejamentos colaborativos, tendo, como ponto de partida, livros de histórias infantis. Os assuntos dos livros eram escolhidos a partir da necessidade da turma, sendo que seus aspectos eram percebidos e discutidos entre as professoras. O planejamento aconteceu por meio de encontros na hora do intervalo, além de trocas de informações e de arquivos via aplicativo WhatsApp.

Os planejamentos eram realizados quinzenalmente, às sextas-feiras, quando a professora de Educação Especial entrava na sala de aula e executava, de forma conjunta, as atividades previamente

construídas. A finalização do trabalho colaborativo ocorreu junto à conclusão do ano letivo de 2022.

Nesse viés, a construção do material analítico foi delineada a partir da realização de uma entrevista semiestruturada, com a professora regente da turma em que foi desenvolvida a prática de Ensino Colaborativo, a par dos registros do Diário de Campo da pesquisadora, sendo essa a professora de Educação Especial. As narrativas da professora regente serão identificadas com a sigla “PR”, e os recortes do Diário de campo, da professora de Educação Especial, como “PEE”. O Estudo de Caso é uma categoria da pesquisa qualitativa, que pode possuir, como técnica de produção de dados, segundo Triviños, “a observação participante” (1992, p. 135). A entrevista foi realizada via plataforma Google Meet, tendo sido gravada e, após, transcrita. Os registros do Diário de Campo foram realizados durante o desenvolvimento da experiência, sendo revisitados para os recortes necessários ao processo de análise. A produção dos dados de pesquisa culminou no material analítico que endossa este artigo.

A discussão analítica abordará os três momentos do Ensino Colaborativo, divididos em planejamento, desenvolvimento da ação pedagógica e processo avaliativo na perspectiva abordada. Foram tomadas, como base, as recorrências produzidas na narrativa da professora, além dos recortes destacados no Diário de Campo da professora de Educação Especial.

Discussões pertinentes ao Ensino Colaborativo como estratégia qualificadora da aprendizagem de todos os estudantes, em consonância com a perspectiva educacional inclusiva, perpassam diversas pesquisas e práticas desenvolvidas no âmbito nacional. Com sua origem demarcada nos Estados Unidos e Canadá, na década de 1980, em consonância com os movimentos em prol da educação inclusiva,

o Ensino Colaborativo foi alicerçado na noção de que os serviços da Educação Especial poderiam ser ofertados nos espaços da educação geral, rompendo com as fronteiras tradicionalmente construídas entre os professores da Educação Especial e os da educação geral (BAUWENS et. al., 1989).

A proposta difunde-se, no Brasil, como “um trabalho de parceria de dois profissionais, que atuam como coprofessores, sendo um o ‘educador geral ou de ensino comum’ e outro, um ‘educador especial’” (CAPELLINI & ZERBATO, 2019, p. 38). Para a efetivação da parceria, discute-se que ambos os professores necessitam colaborar, em equidade de responsabilidades, no planejamento, desenvolvimento das atividades e avaliação, visando um trabalho com toda a turma.

Nesse sentido, as narrativas da professora regente, e os recortes do Diário de Campo da professora de Educação Especial, acerca do caso distinguido para a presente análise, permitem a discussão sobre os desafios e as possibilidades da proposta de Ensino Colaborativo no cotidiano escolar, as quais serão problematizadas em consonância com os três momentos que constituem o trabalho colaborativo, sendo estes o planejamento, o desenvolvimento da ação pedagógica e o processo avaliativo.

O planejamento

Quanto à dimensão do planejamento, os dados produzidos anunciam, por um lado, a potência dessa prática como elemento qualificador da ação pedagógica desenvolvida com toda a turma; por outro lado, indicam desafios relacionados à ausência de tempo destinado ao planejamento comum.

O planejamento, como elemento constitutivo da prática

pedagógica, é o momento em que o professor observa seus alunos, percebe suas capacidades, seus desejos e, então, faz um inventário de saberes para que possa “descobrir novas abordagens, novas riquezas, novas maneiras de apresentação” (MEIRIEU, 1998, p. 40). Esse processo, quando compartilhado, torna-se tão potente quanto os achados do material analítico, que indicam que a prática do planejamento colaborativo, entre as professoras, constituiu um elemento crucial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em parceria entre as docentes e, também, com a possibilidade de continuidade nos turnos nos quais a professora de Educação Especial não se fazia presente na sala de aula. “Geralmente, eu aproveitava [o planejamento] para trabalhar a semana toda. Às vezes, eu até espichava um pouco mais, né. Às vezes, levava mais dias fazendo as atividades, porque a partir daquilo ali, iam surgindo outras ideias” (PR, 2023).

A construção dos planejamentos, de forma colaborativa, deve estar pautada em respeito mútuo, boa comunicação e divisão de tarefas entre os professores, como podemos perceber no registro da professora de Educação Especial: “o planejamento ocorreu de forma conjunta [...] proporcionando trocas de ideias e parceria na produção dos materiais” (PEE, 2022). Porém, para que esse movimento aconteça, é necessário que haja tempo disponível.

Encontramos, na literatura, nacional e internacional, referenciais que corroboram a importância do tempo comum de planejamento para a efetivação do Ensino Colaborativo. Lerh (1999) menciona fatores cruciais para o desenvolvimento do Ensino Colaborativo, dentre os quais destaca-se a garantia de tempo adequado para que ambos os professores possam elaborar, de forma colaborativa, o planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com toda a turma.

No tocante a esse aspecto, assumem ênfase as narrativas

referentes aos desafios impostos pela ausência de tempo comum, para planejamento, entre as professoras. Devido à impossibilidade de designação de um horário para a realização do planejamento colaborativo, as docentes apoiaram-se em estratégias que envolviam conversas nos corredores da escola e articulação via ferramentas digitais, como o Whatsapp, inclusive fora do horário/espaço de trabalho. A narrativa das professoras ilustra esse aspecto: “o planejamento foi realizado através de conversas com a professora no horário de intervalo (recreio das crianças) e mensagens via Whatsapp” (PEE, 2022).

“A falta de um tempo específico para a realização dos planejamentos fragiliza nosso processo de construção, em alguns momentos precisamos realizar ações aligeiradas que podem comprometer o processo prático, principalmente quando necessitamos da produção de material” (PEE, 2022).

“Eu acho que se a gente tivesse tido uma tarde, por exemplo, de planejamento, de quinze em quinze dias, ou até mensal, sei lá, eu acho que seria bem mais proveitoso. Nos falta esse tempo na escola, né, de sentar, fazer um planejamento, é tudo meio na correria” (PR, 2023).

A problemática exposta pelas professoras ganha força em pesquisas realizadas por Lehr (1999) e Murray (2004), que anunciam, a partir da perspectiva dos professores que buscam desenvolver práticas colaborativas, as fragilidades impostas pela ausência de tempo para o planejamento comum entre os coprofessores. Lehr (1999) destaca a problemática da falta de prioridade à atividade de planejamento, em detrimento de atividades assistenciais, anunciando que a efetivação do Ensino Eolaborativo denota, necessariamente, a sua priorização por parte da gestão escolar.

A esse respeito, cabe problematizar as condições de trabalho dos

professores no contexto da educação geral. Os desafios encontrados na consolidação das práticas pedagógicas em educação relacionam-se às fragilidades estruturais do sistema público educacional, dentre as quais destaca-se a diminuta destinação de carga horária para formação, realização de reuniões e planejamento por parte dos professores, como podemos identificar na fala da professora regente: “eu só acho, assim, que a gente tem pouco tempo na escola, porque a gente podia fazer trabalho, assim, de sentar, sabe, e planejar várias atividades. A gente não tem esse tempo nem para reunião” (PR, 2023).

O tempo de planejamento é necessário para que se consiga desenvolver a prática do Ensino colaborativo, pois esse pressupõe a atuação do professor de Educação Especial de forma conjunta com o professor do ensino comum, na sala de aula do ensino comum, descentralizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos (SR). Conforme Strasburg et al.

O trabalho compartilhado tem como premissa básica a reafirmação de que a sala comum é o espaço prioritário para escolarização, rompendo com a lógica de padronização de processos de ensino aprendizagem e as barreiras do espaço escolar (2021, p. 174).

A construção de um processo de colaboração, no qual o professor de Educação Especial desloca seu atendimento da Sala de Recursos (SR) até a sala de aula comum, potencializa as condições favoráveis à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse deslocamento demonstra, aos envolvidos, que existem diferentes possibilidades de práticas pedagógicas que, quando articuladas, alcançam objetivos maiores quanto à aprendizagem de todos.

O Desenvolvimento da Ação Pedagógica

No que se refere à dimensão da colaboração, no desenvolvimento da ação pedagógica, as narrativas das professoras evidenciam aspectos relacionados aos efeitos do Ensino Colaborativo na construção, por parte da professora regente, de saberes teórico-práticos pertinentes à promoção de práticas pedagógicas que atendam as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Salientam, ainda, o aspecto qualificador dessa modalidade de ensino nas práticas pedagógicas e nas possibilidades de aprendizagem para toda a turma.

Quanto à produção de conhecimentos teórico-práticos por meio da parceria entre as professoras, a professora regente atribui ênfase ao processo de aprendizagem, em relação às possibilidades de promoção do mesmo, no contexto diverso da sala de aula:

Eu queria ter essa, acho que essa parceria, sempre, né, constante. Porque já me deu, assim, não só segurança, sabe? Mas assim, te aponta caminhos, né: do que tu pode fazer, do que tu pode trabalhar, do que tu pode exigir. Porque tem momentos que eu, antes lá no início, eu não sabia o que fazer (PR, 2023).

A narrativa elucida um processo cotidiano de construção de conhecimentos a partir da prática colaborativa, culminando em maior segurança e autonomia dessa professora em seu fazer docente, frente à existente diversidade de processos de aprendizagem.

No desenvolvimento da ação, no Ensino Colaborativo, os professores, na sala de aula comum, “se movimentam naturalmente no espaço, fornecendo instruções a todos os estudantes e compartilhando as funções da sala de aula” (GATELY & GATELY, 2001 como citado em STOPA et al., 2022, p. 22), compartilhando a docência, como podemos observar nos registros: “Então, assim, foi bem parceria mesmo, porque

éramos nós duas fazendo o trabalho conjunto. Em nenhum momento eu acho que ficou uma de espectadora" (PR, 2023). "O trabalho foi realizado por nós duas, houveram (sic) momentos em que eu tomei a frente e em outros a professora assumiu a condução da atividade" (PEE, 2022).

Essa coparticipação, no desenvolvimento do planejamento, é uma premissa do Ensino Colaborativo, no qual a ideia "não é fazer com que o professor de Educação Especial atue com o estudante PAEE de modo deslocado e solitário [...]" (STOPA et al., 2022, p. 23). Esse envolvimento, de ambas as professoras, com a aprendizagem dos alunos da turma, denota que "o ensino colaborativo, ao proporcionar articulação pedagógica entre os professores, é uma das alternativas promissoras para a inclusão escolar" (ROSA, 2022, p. 93).

Salienta-se, ainda, o Ensino Colaborativo como propulsor da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na turma, reiterando-se a perspectiva de qualificação das práticas pedagógicas por meio da colaboração entre a Educação Especial e o ensino comum.

"Então, pra minha prática, assim, foi... foi fundamental as atividades colaborativas, porque eu não sei se só comigo, por mais novidades que eu levasse, por mais atividades diferentes que eu fizesse, eu não sei se eu conseguiria chegar onde cheguei e como a (aluna público da educação especial) chegou no final do ano" (PR, 2023).

"Os alunos demonstraram interesse e envolvimento com as tarefas propostas em especial a aluna, público da educação especial que estava engajada em realizar as atividades, demonstrando um comportamento diferente do habitual de resistir às rotinas da sala de aula" (PEE, 2022).

O relato da professora regente e o registro da professora de Educação Especial corroboram com o constructo teórico-prático

acerca do Ensino Colaborativo, que prevê o deslocamento dos recursos e estratégias pertinentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial para o contexto da sala de aula comum. Nesse cenário, em uma perspectiva de educação para todos, as práticas pedagógicas desenvolvidas, aliadas aos recursos adotados, acabam por beneficiar toda a turma: “Depois, com as atividades, até para os outros foi bacana. Porque os outros participavam das atividades e, ao mesmo tempo, tinha atividades que a gente pensava, né, a gente pensava nela, mas que contemplava todos, né” (PR, 2023).

A atividade planejada com o objetivo de atender uma necessidade específica da aluna público da educação especial (lembra o nome dos colegas) auxiliou todos a se conhecerem e reconhecerem os colegas pela imagem, pelo nome oral e pela escrita do nome (PEE, 2022).

A possibilidade de práticas pedagógicas que pressupõem acessibilidade curricular a todos os alunos tornou-se possível por meio do Ensino Colaborativo, que “[...] tem como pressuposto que se trabalhe com os alunos em sala, adequando as atividades para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo escolar e possam participar” (Vilaronga, 2014, p. 93). Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo leva em consideração todos os alunos presentes na sala de aula comum, havendo, assim, um planejamento e uma ação pedagógica que buscam alcançar a todos.

A Avaliação

O processo avaliativo, neste caso, aconteceu de forma dinâmica, sendo o propulsor dos movimentos de planejamento, pois “o que terá sido alcançado por um caminho bem conhecido poderá permitir a

exploração de novos itinerários e a aquisição de novas capacidades” (MEIRIEU, 1998, p. 135). “Então eu acho que deu pra (sic) fazer uma avaliação. E era uma turma muito agitada. Mas, se a gente fizer uma comparação, eles eram muito mais antes” (PR, 2023).

Não conseguimos organizar um momento formal de avaliação, este momento tem ocorrido através da observação em tempo real das crianças desenvolvendo a atividade e levadas à discussão no momento de construção do próximo planejamento (PEE, 2022).

Não aconteceu um momento formal de avaliação. Porém, a observação dos alunos, em tempo real, no desenvolvimento das atividades, proporcionou aos professores envolvidos a compreensão do resultado da atividade e da necessidade de reformulação. Esse movimento avaliativo, na hora da construção do planejamento, denota a reflexão da ação realizada, quando o professor

Deve ser capaz de observar o que se passa e de discernir os acontecimentos importantes [...]. Cabe a ele [...] retomar a iniciativa, apoiar-se no incidente revelador e tomar a decisão que permite à sua atividade retomar todo seu sentido (MEIRIEU, 2005, p.137).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da proposta de Ensino Colaborativo permitiu, para ambas as professoras, a ressignificação constante do seu “olhar” acerca dos processos de aprendizagem dos seus estudantes, “olhar” esse qualificado a partir do diálogo e da reflexão conjunta.

Conclusão

O processo analítico permitiu perceber que a experiência de Ensino Colaborativo foi positiva no que tange à qualificação das práticas

pedagógicas no contexto da sala de aula comum, como também no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. Quando o processo é compartilhado, a possibilidade de dividir ideias, juntamente com dialogar sobre alternativas, qualifica o planejamento e as práticas pedagógicas desenvolvidas. As dúvidas, os medos e inseguranças podem ser divididos, e a busca por soluções torna-se mais fácil. O planejamento foi complementado e ambas as professoras tiveram a mesma importância, pensando em estratégias para tornar os conteúdos acessíveis a todos os estudantes, tendo, como objetivo principal, a inclusão da estudante na turma e na rotina da sala de aula.

No desenvolvimento da ação pedagógica, houve a partilha da responsabilidade de conduzir as atividades, sendo que, ora uma professora assumia a medição das atividades, ora outra, tendo, cada uma, um papel importante diante dos alunos. Demonstrou-se, assim, que a turma é um todo, e que mesmo uma delas sendo professora de Educação Especial, naquele momento, era professora de todos, não só da aluna da Educação Especial. O engajamento de ambas permitiu um trabalho sem esmorecimento, mesmo quando as condições de trabalho não eram satisfatórias ou ideais.

As trocas, os movimentos reflexivos, a construção e a reconstrução de possibilidades de acessibilidade curricular, assim como de desenvolvimento, fizeram parte do cotidiano, tornando-se o meio de avaliar, e considerar, as potencialidades, e fragilidades, do processo de construção do Ensino Colaborativo. A reflexão sobre os planejamentos, e as ações desenvolvidas na sala de aula, serviam como ponto de partida para a construção de novas estratégias.

A experiência de Ensino Colaborativo encontrou também alguns entraves, como a falta de tempo específico para planejamento, o que denota a necessidade de construção de orientações legais sobre essa

organização no campo educacional. A organização de um período maior de tempo de planejamento, dentro da carga horária semanal dos professores, que em suas turmas tiverem alunos público-alvo da Educação Especial, é uma necessidade para a efetivação do Ensino Colaborativo. A descentralização da atuação do professor de Educação Especial, em Sala de Recursos (SR), também é necessária, pois o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado em todo o espaço escolar, inclusive na sala de aula comum.

A potência do Ensino Colaborativo pôde ser vivenciada por essas professoras durante o processo de realização por meio do resultado positivo das atividades desenvolvidas, pelo engajamento dos alunos e pelo desenvolvimento da aluna público-alvo da Educação Especial. Assume ênfase a importância do compartilhamento de experiências pautadas no Ensino Colaborativo dentro da própria instituição escolar, visando ofertar possibilidades aos demais docentes, e favorecendo a construção de um processo formativo. Entende-se, pois, que a divulgação dessa prática, em reuniões e formações de professores, pode potencializar o desenvolvimento de outras experiências dessa natureza, à medida que coloca em evidência as estratégias utilizadas e os resultados alcançados, bem como possibilita uma reflexão acerca dos desafios enfrentados.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituciao.htm Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, DF, 1996. Disponível em : https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04.** Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 16 jun. 2023.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; Friend, M. Cooperative teaching: A model for general and special education integration. **Remedial and Special Education.** V.10. 2. ed., p. 17–22, 1989. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193258901000205> Acesso em: 15 jun. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das Políticas Públicas:** uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Tradução: Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

STOPA, P.C.; COSTA, J.V.D.; VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G.; PICCOLO, G.M.; SANTOS, J. R.; **Ensino e Consultoria Colaborativa da teoria à prática.** EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

STRASBURG, R. B.; MARQUET, M. G.; ZWICK, L. B.; BOEIRA, I. F.; BAPTISTA, C. Atendimento Educacional Especializado: um dispositivo pedagógico na oportunização de acesso, recursos e desenvolvimento aos alunos público-alvo da educação especial. **Cadernos do Aplicação** (online) Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.163-175, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113998/64709> Acesso em: 15 jun. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

13

Utilização da Social Stories na promoção do autocuidado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

***Luísa Pradié Algayer
Neila Santini de Souza
Leonardo Bigolin Jantsch
Aline dos Santos Ennes
Aline Cammarano Ribeiro
Fernanda Sarturi***

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conceituado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), abrange o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação. É caracterizado pela dificuldade em se comunicar, interagir com outros indivíduos, isolamento, rotinas rígidas, padrão restrito de interesses peculiares, tendência à repetição da fala do outro, restrições no comportamento, nas atividades e nos interesses (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Normalmente, a criança que possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) exibe dificuldade em realizar tarefas comuns do dia a dia, como o autocuidado, visto que sua autonomia é limitada e ela é dependente de outra pessoa para a realização do próprio cuidado. Quando se trata de higiene pessoal, há diversas dificuldades, pois as crianças acabam demonstrando medo na hora de tomar banho ou de realizarem a higiene bucal, sendo nessas atividades que, muitas vezes, elas expressam sentimentos como agressividade e irritabilidade, e apresentam reações defensivas, o que pode afetar a interação dessa criança com seus cuidadores, além de dificultar o seu desempenho em atividades de autocuidado (BRASIL, 2015).

A falta do desenvolvimento do processo de autocuidado da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode estar ligado aos seus cuidadores que, muitas vezes, por falta de conhecimento e de estímulo de profissionais familiarizados com o diagnóstico, tendem a ser superprotetores, não percebendo que podem estar comprometendo o avanço da criança. Sendo assim, torna-se de extrema relevância o acompanhamento contínuo da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo enfermeiro, para que, em conjunto com a família,

possa promover estratégias de saúde que auxiliarão no desenvolvimento da autonomia (ANDRADE, 2016).

Dorothea Orem, enfermeira que descreveu o processo do autocuidado, acreditava que o profissional de Enfermagem deve, em conjunto com o paciente, identificar suas dificuldades em se autocuidar e, assim, promover estratégias para superá-las. Sua teoria consiste em três pilares: Teoria do Autocuidado, que se baseia no quanto o indivíduo é capaz de desenvolver ações de autocuidado sozinho, na qual o mesmo possui responsabilidade de cuidar de si; Teoria do Déficit do Autocuidado, na qual o indivíduo não consegue realizar atividades de autocuidado sem o auxílio de outra pessoa, necessitando, assim, de cuidados de enfermagem; Teoria dos Sistemas de Enfermagem, na qual o principal objetivo é o planejamento de ações conforme a necessidade de autocuidado e a capacidade do indivíduo para realizar essas ações (OREM, 1980).

Este estudo utilizou dois modelos da Teoria de Orem, sendo estes a Teoria do *Déficit* do Autocuidado e a Teoria dos Sistemas de Enfermagem. Foi utilizada, como ferramenta de aprendizagem, para se aplicar a teoria de Orem nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a *Social Stories*. Ainda pouco implementada no cuidado de Enfermagem no Brasil, é uma técnica que foi criada em 1991 por Carol Gray, consultora de crianças, adolescentes e adultos com Autismo. Essa técnica utiliza, como apresentação, histórias curtas, escritas na primeira pessoa do singular, demonstrando imagens que descrevem uma situação social ou uma habilidade. No caso do estudo, isso foi representando por ações de autocuidado. A ferramenta visa estimular, a partir de imagens que descrevem práticas de autocuidado da criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), as ações, que deverão ser divididas em etapas, facilitando o entendimento da

mesma (RODRIGUES, 2017).

A questão norteadora deste estudo foi “*Qual a contribuição da ferramenta Social Stories na promoção do autocuidado de crianças com Transtorno do Espectro Autista?*”.

Partindo-se desses pressupostos, o objetivo geral deste estudo foi avaliar a utilização da ferramenta *Social Stories* na promoção do autocuidado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Método

Trata-se de um estudo de intervenção, com avaliação de caráter qualitativo. O estudo de intervenção tem como objetivo trabalhar em conjunto com o participante da pesquisa, de modo que se utiliza o dispositivo de produção de diário de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, busca-se romper com as abordagens verticais, sendo que a articulação se dá em favor do diálogo, a fim de promover saúde e construção de novas práticas (MENDES, 2016).

O método de pesquisa qualitativo é entendido como aquele que é composto por um nível subjetivo e relacional da realidade social, sendo combinado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013).

Para a realização do estudo, foi utilizado o instrumento de aprendizagem, por meio do lúdico, denominado *Social Stories*, o qual foi criado para melhorar a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e possibilitar que as mesmas adquirissem autonomia, sentindo-se familiarizadas com tarefas comuns do cotidiano,

A presente pesquisa foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), localizada na cidade de Palmeira

das Missões - RS. Os participantes do estudo foram crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) das famílias integrantes da Associação de Mães dos Autistas (AMA), de Palmeira das Missões e região, por meio de reuniões individuais e coletivas. Foram utilizadas, também, durante o período da pandemia, Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's), para acompanhamento periódico da implantação do *Social Stories* no domicílio de cada família.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas as famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que participavam da Associação de Mães dos Autistas (AMA), sendo crianças de 0 a 12 anos incompletos, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2019). Como critérios de exclusão, foram consideradas as mães que não aplicaram o método *Social Stories* no domicílio.

Dessa forma, seis famílias foram convidadas para participarem da pesquisa, porém, somente quatro integrantes, de três famílias, continuaram na pesquisa. Devido à dificuldade em introduzir a ferramenta na rotina das crianças, algumas das participantes optaram por não dar continuidade à participação na pesquisa.

A intervenção de Enfermagem ocorreu no mês de fevereiro, com a coleta de dados ocorrendo no mês de julho de 2020. As ações envolveram quatro participantes, de três famílias que pertenciam à Associação de Mães dos Autistas (AMA), por meio de entrevistas que foram realizadas tanto virtualmente, devido à pandemia por COVID-19, quanto presencialmente, com todos os cuidados de prevenção.

Em seguida, fez-se a análise temática, que é um método utilizado dentro de pesquisas de caráter qualitativo, para verificar, analisar e relatar os temas, conforme as informações coletadas. Esse modo de análise deve expor experiências, significados e a autenticidade

dos participantes do estudo, sendo de suma importância que a análise temática seja óbvia, de caráter realista, e que sirva tanto para reflexão da veracidade dos dados como para esclarecer a realidade (BRAUN, 2016).

O estudo seguiu as recomendações da Resolução CNS 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), obtendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob o Parecer de número 3.796.896, e registro do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 26475219.4.0000.5346 (BRASIL, 2012).

Resultados e discussão

Nos encontros realizados com as famílias pertencentes à Associação de MÃes dos Autistas (AMA), discutiram-se quais eram as principais demandas de autocuidado das crianças, a par de como cada família poderia adaptar a ferramenta conforme a própria realidade. Nesse momento, evidenciaram-se quais seriam as intervenções de Enfermagem utilizadas para a implementação do autocuidado na rotina das crianças, tendo como base a teoria de Dorothea Orem. Os temas escolhidos foram os seguintes: higiene corporal, vestimenta, higiene bucal e o uso do banheiro para necessidades fisiológicas.

A aplicação da ferramenta foi de responsabilidade de cada família, sendo que as mesmas tiveram o período de fevereiro até maio de 2020 para introduzi-la na rotina das crianças, havendo acompanhamento dos pesquisadores, a fim de sanarem as dúvidas. Após, realizaram-se os encontros individuais, para a coleta de dados.

Revelando o medo das cuidadoras em relação ao futuro das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a importância do autocuidado

Os discursos das mães, que participaram da pesquisa demonstraram, principalmente, o medo frente ao futuro dos seus filhos, além da importância que elas sentiam em relação a eles terem a autonomia de realizarem seu próprio cuidado, como podemos ver nas seguintes falas:

“Geralmente, mãe de autista se preocupa muito com o futuro deles, com amanhã como vai ser, se depois, quando a gente não tiver mais aqui, quem é que vai cuidar [...] Imagine, todo ser humano teria que ter um autocuidado” (P1).

“Eu quero que ele cresça sabendo tomar um banho sozinho, ele sabendo, ao menos, pra ele” (P2).

“Por ele ter a dificuldade da fala, como que ele vai falar, pedir alguma coisa. Uma pessoa que não tem conhecimento, né, como que ele vai se fazer entender, se ele não fala, né” (P3).

“O autocuidado de si, de si próprio, no caso, que é o que preocupa a gente, né, que nem sempre a gente vai tá ali à disposição dele” (P2).

“Não vai poder depender de nós a vida toda [...] são coisas da vida que nem sempre nós vamos poder acompanhar ele, ao longo de toda a vida” (P3).

É perceptível que as famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) expressam preocupações relacionadas ao bem-estar das crianças, sendo que uma das principais preocupações evidenciadas, é sobre quem irá assumir as demandas de cuidado, quando as mesmas não estiverem mais presentes para as pessoas que as necessitam (MIELE, 2016).

Estimular o autocuidado é de suma importância para que a criança possa desenvolver relações interpessoais. Portanto, é importante salientar que o papel de estimular é de responsabilidade do cuidador responsável, pois ele é o receptor das orientações passadas pelos profissionais para auxiliar no desenvolvimento da criança (TELES, 2016).

Figura 01 – Ferramenta Social Stories



(Fonte: Autores)

Dificuldades Encontradas para Aplicação da Ferramenta Social Stories no Autocuidado

As dificuldades encontradas para realizarem o autocuidado foram as de seguirem regras e rotinas, dificuldades motoras e ansiedade para executarem as tarefas.

“Ele tem dificuldade motora, ele toma medicamento que ele treme bastante, pra epilepsia, então ele tem dificuldade pra baixar a roupa, pra sentar, pra levantar a roupa” (P1).

“Ansiedade, sabe, na troca de roupa, ele ainda não sabe o lado certo, sabe [...] a dificuldade que te falei dele são as regras” (P2).

Crianças que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) se deparam, diariamente, com dificuldades em executarem tarefas

comuns do dia a dia, como a realização do autocuidado, o que lhes gera sentimentos como agressividade e ansiedade. Como consequência disso, e das demandas diferenciadas de cuidados, as famílias acabam por realizarem constantes alterações na rotina para se adaptarem, conforme a necessidade da criança (SILVA, 2018).

Sobrecarga e Invisibilidade Materna diante da Dependência e Demandas de Cuidados

Ficaram evidentes, durante as entrevistas, a sobrecarga materna, frente à dependência das crianças, e a invisibilidade do cuidado materno. Quando se questionou as mães sobre o que elas entendiam acerca da palavra “autocuidado”, elas associaram a cuidados com as crianças. Embora fossem questionadas mais de uma vez, elas não pensaram no seu autocuidado.

“Ele é bem dependente de mim, sabe, tipo, se ele pedir pra ir no banheiro, eu tenho que ir com ele, porque ele não sabe baixar a roupa [...] o autista é bem complicado, eles são bem dependentes” (P1).

“No caso deles, dos autistas?” (P1).

“Como autocuidado, tipo, na situação tipo do filho? [...] tipo autocuidado com a medicação, com a rotina com a criança” (P2). “Jeito que eu cuido dele, as coisas que eu entendo que ele faz, como o que ele pede... os cuidados que eu tenho com ele” (P3).

As CRIANES, como são denominadas as crianças com necessidades especiais no Brasil, ou *Children with Special Health Care Needs* (CSHCN), nos Estados Unidos, são crianças que necessitam de cuidados contínuos de saúde. Para cuidar de uma criança com necessidades especiais (CRIANES), deve-se obter o conhecimento necessário para realizar o cuidado

domiciliar, o que acaba gerando sobrecarga nos cuidadores/familiares (DIAS, 2019).

O cuidado com as crianças com necessidades especiais (CRIANES) requer tempo integral, pois as mesmas se tornam a principal prioridade da vida do cuidador, que abdica de sua vida pessoal e social para atender as demandas da criança. São as mães que assumem o papel de cuidadoras, o que gera sobrecarga psicológica e física. Apesar de as cuidadoras apontarem percepções positivas em relação à mutualidade parental, também afirmam se sentirem solitárias e desvalorizadas, desejando compartilhar o cuidado. Estudo com mães cuidadoras de crianças com necessidades especiais (CRIANES) identificou que, embora a maioria estivesse em relacionamento estável, essa condição não influenciou na redução da sobrecarga física, emocional e social. Houve associação estatisticamente significativa entre a situação marital e o risco familiar, ou seja, mães cuidadoras que contavam com a presença de um companheiro(a), apresentaram risco familiar reduzido e menor vulnerabilidade social (BALDINI, 2021).

Devido às múltiplas demandas de cuidados, os cuidadores de uma criança com necessidades especiais (CRIANES) acabam, muitas vezes, prejudicando sua própria saúde, por passarem o tempo todo preocupados com a saúde da criança. Um estudo realizado na Inglaterra confirmou esse fato, quando, por meio de uma escala, conseguiu-se visualizar que a sobrecarga de um cuidador de uma criança com necessidade especial é de moderada a severa (JAVALKAR, 2017).

Experiências com a Ferramenta Social Stories como Intervenção de Enfermagem no Autocuidado com Base na Teoria de Dorothea Orem

A Teoria do Déficit do Autocuidado, assim denominada por Orem, foi utilizada, já que, nesse caso, o público-alvo não é capaz de realizar todas as ações de autocuidado de que precisa, ou seja, as capacidades de autocuidado são inferiores às suas demandas. Isso aponta a importância das intervenções de Enfermagem, que possibilitam que a pessoa obtenha conhecimento e habilidades para desenvolver seu autocuidado. Outra teoria empregada, chamada de Sistemas de Enfermagem, é utilizada após a identificação dos déficits e, assim, são planejadas, pelo enfermeiro, ações para auxiliar o paciente a realizar seu autocuidado. Nesse caso, esses déficits foram identificados pelos familiares (PIRES, 2015).

Com relação à inclusão da ferramenta Social Stories na rotina dos seus filhos/familiares, duas mães e uma irmã relataram experiência positiva, pois, ao aplicarem a ferramenta, ao longo dos dias, visualizaram mudanças nos comportamentos das crianças e melhorias na prática do autocuidado. Já uma das mães relatou que a ferramenta não surtiu efeito algum, sendo que um dos motivos que ela apontou, foi o de seu filho ser autista verbal e não visual, sabendo lhe dizer o que necessitava, o que o difere das outras crianças, que eram autistas visuais.

“Eu não tive dificuldade pra aplicar, eu só tive dificuldade, assim, pra fazer ele aceitar, ele realmente não quis [...] ele continua bem dependente, as figuras não fizeram muita diferença pra ele, na verdade, nenhuma diferença” (P1).

“Gostei bastante, achei assim bem interessante, está me ajudando [...] quando ele consegue fazer, eu observo ele, a

“facilidade, assim, que me ajuda que ele consegue fazer sozinho” (P2).

“Facilitou bastante, né, porque antes ele dependia [...] a dificuldade dele era o banho, mas agora ele já tá entendendo, o entendimento dele é melhor” (P3).

“Ele seguiu tudo bem certinho, nem precisei auxiliar [...] antes, eu pedia pra ele passar o sabonete e ele passava só na barriga. Acompanhando a rotina, ele fez bem certinho” (P4).

A utilização da ferramenta *Social Stories* demonstrou ser de grande valia para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), já que é uma ferramenta que auxilia em situações rotineiras, quando as mesmas apresentam dificuldades. Por serem histórias curtas e diretas, facilitam o entendimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para realizar tarefas que, na maioria das vezes, são complexas. Para a aplicação da ferramenta, é necessário que haja um mediador para entender em que situação o paciente se encontra. No caso do presente estudo, as mediadoras foram as mães (SILVA, 2020).

O objetivo dessa ferramenta é estimular a independência, o que foi percebido nos discursos das mães. Serve, também, para tornar mais compreensíveis as etapas de cada atividade, facilitando o entendimento da criança, assim como para beneficiar as interações sociais e acalmar seus anseios frente a atividades rotineiras. O uso das imagens como recurso lúdico é um ótimo instrumento de aprendizagem, pois faz com que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) fiquem focadas, identifiquem-se em cada imagem e memorizem o passo a passo de cada atividade (RODRIGUES, 2017).

O enfermeiro tem papel de destaque na educação em saúde para as famílias de crianças com necessidades especiais (CRIANES), pois é o profissional que promove uma escuta qualificada, a qual pode

auxiliar, em conjunto com as preocupações da família, na construção de intervenções de Enfermagem, a fim de facilitar os cuidados domiciliares (PRECCE, 2020; MAGALHÃES, 2020).

Considerações Finais

Fez-se evidente, durante os discursos, que o uso da ferramenta *Social Stories* contribuiu para o desenvolvimento do autocuidado, pois possibilitou que as crianças participantes desenvolvessem habilidades para realizar o autocuidado de forma independente.

Observou-se que o cuidado a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é realizado, em sua grande maioria, pelas mães, que demonstraram também preocupação frente ao futuro dos seus filhos, por saberem das fragilidades dos mesmos, o que gera uma significativa sobrecarga física e psicológica.

Portanto, o objetivo do estudo foi alcançado, pois o mesmo visava à aplicação do Processo de Enfermagem, com base na Teoria do Autocuidado de Orem, e da ferramenta Social Stories, para se estimular a independência da criança frente ao autocuidado. A ação consistiu na introdução de uma rotina de cuidados diários, a qual seguia uma sequência para melhor compreensão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A principal limitação do estudo foi o número de participantes, além da baixa adesão das famílias para se aplicar a ferramenta, pois isso implica em mudanças, as quais geram sobrecarga na rotina diária dos familiares.

Entre as contribuições, aponta-se a inovação do uso da ferramenta lúdica junto às famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo como base a Teoria do Autocuidado, e evidenciando-se a importância do cuidado de Enfermagem com criança

com necessidades especiais (CRIANES). Sugere-se que o estudo possa ser replicado em outras realidades, pois, neste caso, limitou-se a familiares de uma associação da região norte do Rio Grande do Sul - RS. A importância de sua replicação também se refere ao fato de ser uma abordagem essencial durante a formação do profissional de Enfermagem, para que o mesmo saiba atuar, em diferentes cenários de atuação, com competência na gestão e assistência.

Referências

ANDRADE A.A., OHNO P.M., MAGALHÃES C.G., BARRETO I.S. Treinamento de Pais e Autismo: Uma Revisão de Literatura. **Ciências & Cognição:** revista interdisciplinar de estudos da cognição [Internet]. Rio de Janeiro, mar. 2016, v. 21, n. 007-022. Disponível em:<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1038/pdf_67>

BALDINI P.R., LIMA B.J., CAMILO B.H.N., PINA J.C., OKIDO A.C.C. Effect of parental mutuality on the quality of life of mothers of children with special health needs. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** 2021; 29: e3423. Acessado em 30/09/2023. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.4385.3423>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicosocial do sistema único de saúde** [Internet]. Brasília, 2015. Disponível em:<https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf>

BRASIL. Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e Adolescente** [Internet]. Rio de Janeiro, 2019. Acesso em 28 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/mayo/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>>

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos** [Internet]. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>

BRAUN V., CLARKE V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, New Zealand [Internet]. dez. 2006, v. 3, p. 77-101. Disponível em: <<https://uwe-repository.worktribe.com/output/1043060>>

DIAS B.C, ICHISATO S.M.S., MARCHETTI M.A., NEVES E.T., HIGARASHI I.H., MARCON S.S. Desafios de cuidadores familiares de crianças com necessidades de cuidados múltiplos, complexos e contínuos em domicílio. **Esc. Anna Nery** [Internet]. Rio de Janeiro, jan. 2019, v. 23, n. 1, e20180127. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452019000100221&script=sci_arttext&tlang=pt>

JAVALKAR K., RAK E., PHILLIPS A., HABERMAN C., FERRIS M., VAN TILBURG M. Predictors of caregiver burden among mothers of children with chronic conditions. **Children. Rev. MDPI** [Internet]. 2017;16;4(5):39. Disponível em: <<http://www.mdpi.com/2227-9067/4/5/39/htm>>

MAGALHÃES J.M., LIMA F.S.V., SILVA F.R.O., RODRIGUES A.B.M., GOMES A.V. Asistencia de enfermería al niño autista: revisión integrativa. **Revista electrónica trimestral de enfermería** [Internet]. mai. 2020. v. 19, n. 58, p. 531-559. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-200017&tlang=es&nrm=iso&tlang=es&ORIGINALLANG=es>

MENDES R., PEZZATO L.M., SACARDO D.P. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva** [Internet]. 2016 June; 21 (6): 17371746. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n6/1413-8123-csc-21-06-1737.pdf>>

MIELE F.G., AMATO C.A.H. Transtorno do espectro autista: qualidade de vida e estresse em cuidadores e/ou familiares - revisão de literatura. **Cad. Pós-Grad. Disturb. Desenvolv.** [Internet]. São Paulo, dez. 2016, v. 16, n. 2, p. 89-102. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000200011>

MINAYO M.C.S. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013. 416 p.

Orem D.E. **Nursing:** concepts of practice. 2.ed. New York: McGraw-Hill, 1980.232 p.

PRECCE M.L., MORAES J.R.M.M., PACHECO S.T.A., SILVA L.F., CONCEIÇÃO D.S., RODRIGUES E.C. Demandas educativas de familiares de crianças com necessidades especiais de saúde na transição hospital casa. **Rev. Bras. Enferm** [Internet]. Brasília, jul. 2020, v. 73, supl. 4, e20190156. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020001600165&tlang=pt&nrm=iso&tlang=pt>

L. P. Algayer; N. S. de Souza; L. B. Jantsch; A. S. Ennes; A. C. Ribeiro; F. Sarturi

PIRES A.F., SANTOS B.N., SANTOS P.M., BRASIL V.R., LUNA A.A. Importância da teoria do autocuidado de Dorothea E. Orem no cuidado de enfermagem. **Revista Rede em Cuidados de Saúde** [Internet]. 2015.v.9 n. 2 p. 1-4. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/rcs/article/view/2533/1292>>

RODRIGUES P.M.S., ALBUQUERQUE M.C.S., BRÉDA M.Z., BITTENCOURT I.G.S., MELO G.B., LEITE A.A. Autocuidado da criança com espectro autista por meio das Social Stories. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro [Internet]. fev. 2017, v. 21, n. 1. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452017000100221&script=sci_arttext&tlang=pt

SILVA S.E.D., SANTOS A.L., SOUZA Y.M., CUNHA N.M.F., COSTA J.L., ARAÚJO J.S. A família, o cuidar e o desenvolvimento da criança autista. **J. Health Biol Sci** [Internet]. mai, 2018 v.6 n.3 p.334-341. Disponível em: <<https://periodicos.unicristus.edu.br/jhbs/article/view/1782/675>>

SILVA M.C., ARANTES A., ELIAS N.C. Use of social stories in classroom to children with autism. **Rev. Psicologia em Estudo** [Internet]. Maringá, mar. 2020, v. 25, e43094. Disponível em : <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722020000100201&tlang=pt&nrm=iso&tlang=en#B10>

TELES F.M., RESEGUE R., PUCCINI R.F. Necessidades de assistência à criança com deficiência - Uso do Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade. **Rev. Paul de Pediatr.** [Internet]. fev. 2016, v.34, n.4, pg. 447-453. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rpp/v34n4/pt_0103-0582-rpp-34-04-0447.pdf>

Sociedade Brasileira de Pediatria. Manual de Orientação: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Transtorno do Espectro do Autismo** [Internet]. abr. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf>

14

**(Res)significando
o memorial
(auto)biográfico:
um encontro com
o sujeito surdo**

**Bibianna Ferrão Cordero
Lorena Inês Peterini Marquezan
Iara da Silva Ferrão**

Este artigo é um recorte da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de Políticas Públicas e Gestão Pedagógica (PPGP) e Contextos Educativos.

Temos, como objetivo geral, (res) significar uma trajetória pessoal e profissional, pois a mesma se constitui inédita e peculiar, mobilizando desejos e esperanças de contribuir no processo inclusivo. Dessa forma, a título de inquietação, indagamos: “ - É possível compartilhar a trajetória pessoal e profissional a fim de contribuir com o processo inclusivo? ”

Para produzir sentido (s) ao problema apresentado, utilizamos a metodologia da pesquisa-formação de Josso (1988; 2010). A trajetória narrada é a de Bibianna Ferrão Cordero, que se inicia na graduação em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com formação em Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS). O encontro com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aconteceu ainda no espaço de formação acadêmica inicial. Entre escolher, e ser escolhida, por dialogar e militar pela via da Língua de Sinais (LS), foi percorrido um tempo de construção/desconstrução.

Esse tempo percorrido assume, aqui, a proximidade com aquele que foi inspirador do nome da autora da referida dissertação, Érico Veríssimo (1984). Ele pensava o tempo como possibilidade de mudança e, para ele, cada um constrói algo quando os “ventos” da mudança sopram. Nessa linha de “tempo e de ventos”, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) representou o sentido, o meio e o fim dessa trajetória marcada por significados que representam e justificam, de forma singular, a chegada ao mestrado.

A narração

Sou a Bibianna Ferrão Cordero, filha de Marcelo e Iara Ferrão, irmã de Marcello Ferrão e casada com Mauricio Osmari Cordero. Pertenço, no sentido fiel dessa palavra, a uma família de classe média, com pai militar e mãe professora primária, de nível superior, que nos presenteou com sua presença cotidiana, enquanto nos nomeava o mundo. Dessa forma, nosso desenvolvimento humano, intelectual e afetivo, recebeu a sua dedicação exclusiva. Quando começamos a adolescer, minha mãe formou-se em Psicologia e, atualmente, é doutora em Educação, atuando, também, como Psicóloga da Saúde (Unidade Básica de Saúde - UBS) e Psicóloga Escolar (escolas municipais).

Meu pai é militar, e devido à carreira dele, morei em alguns lugares. Destaco, aqui, a estada no nordeste do país, mais precisamente em Natal - RN, onde passei minha infância e entrada na adolescência. Nesse contexto, aos dois anos, sou introduzida ao mundo da Arte. Início a carreira no ballet clássico, que mantendo até os dias atuais. Esse encontro com uma formação genuína de Arte, de comunicação e de diálogo entre o corpo e a alma, colocou-me numa relação estreita com a cultura em diferentes momentos da minha vida. Mesmo no nordeste brasileiro, meus pais me apresentaram à cultura gaúcha, e fui “1ª Prenda Infantil e Mirim” do Centro de Tradições Gaúcha (CTG) Rodeio Potiguar. Transitar entre as duas regionalidades me constituiu como um sujeito que comprehendia e respeitava as múltiplas culturas e linguagens, entendendo a arte de forma complementar e não excludente.

No contexto da arte/dança, minha performance assumiu destaque e relevância. A evolução que meu corpo produzia acontecia rapidamente. Os professores relatavam que eu possuía habilidades técnicas incríveis, como a flexibilidade, a amplitude de movimento,

o giro e a memorização das coreografias, dentre outras. Todas essas características me encurtaram caminhos na dança, uma vez que, aos seis anos de idade, já assumia o papel de bailarina principal do corpo de baile, conduzindo espetáculos com a equipe adulta do corpo de *Ballet Municipal*.

Para Gardner (1995), as pessoas já nascem com as inteligências, sendo que essas precisam de estímulos para serem desenvolvidas. Segundo ele, cada pessoa demonstra habilidades cognitivas distintas, ou seja, cada indivíduo tem um domínio maior em determinadas áreas do que em outras. Ao longo dos seus estudos, Gardner classificou as inteligências em nove tipos, a saber: Inteligência Lógico-matemática, Inteligência Linguística, Inteligência Naturalista, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal, Inteligência Espacial, Inteligência Corporal-cinestésica, Inteligência Musical e Inteligência Existencialista. Nesse contexto, é possível afirmar que eu possuía uma inteligência corporal-cinestésica, que é classificada como sendo o ato de controlar o próprio corpo e manusear objetos com habilidade, com um avançado desenvolvimento na coordenação motora grossa e a fina.

Ainda em Natal - RN, iniciei, aos quatro anos, minha escolarização formal, numa escolinha chamada “Abelinhas”. Nos relatos sobre minha adaptação, guardo a(s) memória(s) de que foi tudo muito tranquilo. Meus pais foram orientados a permanecerem durante meio turno na escola, como era previsto pela instituição. Porém, esse não era o meu desejo e, assim, meus pais foram dispensados ainda na famosa “fase de adaptação à escola”. Desse modo, esse período acabou sendo diminuído, porque eu queria muito ficar somente com meus colegas e professores. Dessa forma, tornei-me aluna de turno integral, sem precisar cumprir essa referida etapa.

Para dizer das escolhas que fiz até chegar ao curso de Educação

Especial, trago alguns aportes iniciais para justificar a importância do tema e, também, a motivação para realizar este estudo. Assim, na minha primeira experiência escolar, estudei dos dois aos seis anos de idade, e foram momentos que me marcaram, sendo que os considero de grande importância na minha trajetória educacional, pois é quando ocorre o processo de alfabetização. Quando completei sete anos de idade, ainda em Natal - RN, fui para a escola do Centro de Aplicações Táticas e Recompletamento de Equipagens (CATRE) - uma escola da Aeronáutica, com mais de dois mil alunos. Nessa escola, realizei os estudos até a terceira série do Ensino Fundamental, com professores civis e militares, que faziam parte do corpo docente. Lá, também fiz amizades e laços afetivos, que me ajudaram a construir o sujeito que sou. Esses laços que criei foram tão significativos que, a maioria deles, fazem parte da minha vida até hoje. Na quarta série, voltei para o Rio Grande do Sul – RS, e me senti estrangeira na terra onde que nasci. Como saí daqui com um ano de idade, voltar não representou uma experiência simples, uma vez que me remeteria à cultura que eu conhecia mais nas leituras dos poemas, para declamar no Centro de Tradições Gaúchas (CTG), do que no mundo da vida. Era preciso experienciar minha nova cultura natal. Assim, senti frio, passei a comer feijão preto, pão e polenta no café da manhã, em vez da tapioca e do mungunzá. Na escola, algumas peculiaridades, como falar a palavra “mainha”, por exemplo, causavam estranhamento aos meus colegas de sala. Eram costumes, sotaques, amizades e clima diferentes, enfim, uma cultura que não fazia mais parte do meu cotidiano.

Por fim, sentia falta das amizades e da forma simples de viver em Natal - RN, pois vivi desde muito pequena lá, sendo o modo de viver que eu conhecia. Sentia falta – sinto até hoje e, em diferentes momentos da minha vida, pego-me pregando, aos que (con) vivem

comigo, essa forma genuína e simples de estar nessa viagem de vida. Na sexta série, enfrentei um dos maiores desafios da minha vida, que foi a entrada no Colégio Militar. Era um misto de alegria, novidade, medo e desafio. Havia o uso das fardas e as diferentes atividades propostas, que me envolviam durante o dia todo, enquanto lá estive. Uma das crises existenciais que passei foi a experiência da reprovação na sexta série, sendo, certamente, uma das marcas que tenho. Reprovei em Geografia, pelo Conselho Escolar, e a explicação que recebi era de que não possuía a faixa etária condizente com as previstas nas normas para frequentar o Colégio Militar. A reprovação e o distanciamento pela matéria andaram juntos por muitos anos da minha vida, e estiveram no conteúdo das minhas sessões de análise. Aqui, fazendo uma reflexão crítica, percebo que vivenciei os “momentos charneira” da constituição da minha subjetividade, pois segundo Josso (2014, p. 67), os mesmos implicam em “momentos de reorientação que se articulam com situações de conflitos, e/com mudanças de estatuto social, e ou com relações humanas particularmente intensas e ou acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos)”.

Na sétima série, saí do Colégio Militar e fui estudar numa escola pública, o que produziu muitas interrogações às minhas crenças e visão de mundo. Passei a frequentar uma escola numerosa, na qual construí muitos laços de afeto. Nesse contexto da minha vida escolar, as inteligências que me cobravam não iam ao encontro daquelas que meu corpo/alma compreendiam. A Inteligência Sinestésico-corporal, que me levou a conquistas tão relevantes na minha vida, não faziam nenhum sentido. Atravessando essa experiência, ainda vivenciei alguns extremos contraditórios da lealdade, da mentira, da ética profissional e, também, da falta dela, por parte de alguns profissionais da educação. Essa vivência me fez compreender que a vida é feita dessas

contradições, sendo que, para compreendermos o bem, é preciso ter a referência contrária. Assim, havia dois caminhos possíveis me seduzindo quando cheguei à escolha da profissão. Entre fugir desse lugar, que por vezes me causou angústia e sofrimento, e ocupá-lo para produzir novos sentidos, escolhi, e fui escolhida, para a (res) significação e produção de novos sentidos.

Diante disso, a escolha pelo curso de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), era a possibilidade de compreender as minorias, as diferenças e conhecer novas/possíveis realidades. Revelo que, num primeiro momento, fugi, tendo procurado na Psicologia e na Odontologia um lugar de existência, mas foi na Educação que ancorei minha singularidade.

Os primeiros semestres do curso eram compostos por disciplinas básicas, e assim que fui apresentada às disciplinas da surdez, escolhi/fui escolhida por essa temática. O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da cultura surda e do universo que permeava o sujeito surdo, foi prazeroso e profícuo para minha vida. A rapidez na fluência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) chamou a atenção de alguns professores do curso, que me incentivaram a seguir nessa direção. Os relatos sobre o potencial que haviam reconhecido em mim, incentivaram-me que eu fizesse a formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) paralela ao curso de graduação. E, assim, conheci, identifiquei-me, apaixonei-me e me comprometi com/pela área da surdez. Na fala de Gertrude Stein, surda alemã, na qual ela revela que [...] “é muito natural, alguns ouvem com mais prazer com os olhos do que com os ouvidos. Eu ouço com os olhos! ”, tento descrever esse encontro com a área que escolhi, para a profissão e para a vida. Já estando no curso, ainda possuía dúvidas e medos em dar continuidade e me formar no curso de Educação Especial, pois não havia pensado o

mesmo como profissão. Queria ter a experiência na Odontologia, que era o curso que eu sonhara e desejava como ofício. Porém, durante a graduação, decidi-me... A minha cultura era híbrida, minha forma de me expressar era mais artística e, assim, senti que a Educação Especial poderia ser tudo que sempre quis, e o que eu poderia modificar como professora: a equidade!

Iniciei a imersão na comunidade surda durante a faculdade e, a seguir, fui sendo constituída fora dela – foi uma busca individual e particular. Eu senti vontade de aprender mais e tive a oportunidade de fazer pesquisas. Fui sendo convidada a interpretar em igrejas, em audiências no judiciário, para amigos surdos que estudavam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em pequenos eventos da surdez. E foi assim que me senti imersa e conquistando espaço na comunidade surda de Santa Maria - RS. Outra inserção que fiz foi nos grupos de estudos que os surdos estavam inseridos. Dessa forma, fui criando vínculos com os surdos e tendo contato sempre, combinando passeios juntos, e construindo um maior conhecimento e fluência na língua espaço-visual.

A Inteligência Cinestésico-corporal, que me acompanhava desde a infância, aqui adquiriu novos contextos e sentidos. O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) dialogou com as minhas potencialidades. Nessa vivência, voltei a sentir que minha constituição como sujeito “aprendente” encontrava um lugar prazeroso e possível. Aqui, meu corpo voltava a dialogar, ter prazer e sentido ao aprender. Era o encontro das minhas potencialidades com as demandas da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A sensação era mágica, prazerosa e possível ou, ainda, de completude, ou de uma certa completude.

Ao longo dessa trajetória acadêmica, fui conhecendo professores e professores... Participei de muitos projetos, cursos,

eventos e apresentações de trabalhos. Também fui bolsista, durante quatro anos, de projetos diferentes, e participei de alguns grupos de estudos, para conhecer e ampliar meu olhar na área da Educação Especial. Contudo, de forma especial, levo algumas professoras que me ofereceram uma escuta amiga, que desejaram saber quem eu era, o que pensava, quais eram meus sonhos, dificuldades, enfim, aquelas que me “enxergaram” não como aluna, mas como uma pessoa nas suas mais diferentes possibilidades. No último ano de faculdade, fiz algumas disciplinas faltantes, concomitantemente com os estágios finais, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e com o curso de capacitação na área de Tradução e Interpretação no Contexto Educacional. A seguir, trabalhei como Educadora Especial domiciliar, com um educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incumbência na qual me desafiei e aprendi muito. Essa atividade seguiu até eu passar no primeiro concurso, no Instituto Federal Farroupilha (IFFar- JC), de Júlio de Castilhos - RS, como técnica administrativa, na área da Tradução e Intepretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras), onde, hoje, atuo como profissional no campus. Sinto que (res) signifiquei a escola e faço o possível, no meu saber-fazer profissional, para que cada educando se sinta amparado pela instituição de ensino.

Por fim, volta-se para à indagação: “ - De que forma essa trajetória de vida e acadêmica, carregada de significados e afetos, impulsionaram-me rumo à realização do mestrado e da escrita desse trabalho? ” O sentido que produzo, para escolher a volta à academia, e dar segmento à “eterna” formação, é o próprio caminho que escolhi. Em alguma medida, permite ser ponte para que o sujeito, neste caso, o surdo, não perca o direito de estar imerso em sua cultura. Ter transitado por diferentes culturas, além de vieses de formação, permitiu-me compreender a riqueza dessa experiência. O sujeito surdo, se for do

seu desejo, poderá ter acesso a peculiaridades e regionalidades de sua cultura gaúcha. O aperfeiçoamento dos meus conhecimentos sobre a língua, a linguagem e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), nas vidas dos surdos, reverberarão no meu fazer profissional junto a eles, e na comunidade acadêmica como um todo. Dessa forma, como postula Antônio Nóvoa (1982, p. 36) “a experiência” não é nem formadora, nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

A escolha por seguir estudando e fazer uma pós-graduação, em nível de mestrado, também acontece nesse lugar. A decisão por qual professor seria o guia dessa caminhada foi atravessada e sedimentada no lugar do afeto. A escolhida foi aquela que marcou minha graduação, quando ministrou a disciplina de Psicologia da Educação, sendo essa a Professora Lorena Marquezan.

O sentimento de pertencimento, de valorização da fala, da história e, principalmente, das dificuldades vividas, organizou um laço que foi fundamental, tanto por continuar na academia, quanto por saber que, nesse encontro, aconteceria a responsabilidade mútua pela construção de mais um nível de estudo, de conhecimento e de estreitamento de relações positivas e saudáveis.

Outras justificativas importantes, que resultaram na chegada à pós-graduação, foi com relação à vivência no espaço laboral. A experiência profissional desvelou o encontro com algumas barreiras nesse campo de atuação, o que despertou o desejo de voltar à academia para produzir alguns sentidos sobre essas dificuldades. Sobre isso, Marquezan (2015) relata que a complexidade da trajetória profissional, em diferentes níveis de ensino, é um complexo processo, no qual se ensina e se aprende ao longo do processo autoformativo. Para a autora, esses processos, sempre inacabados, representam uma

genuína possibilidade de se resgatar por dentro da profissão, além de (res)significações ao aprendizado de si.

Uma atuação significativa, na área da surdez, foi no Instituto Federal Farroupilha, campus Júlio de Castilhos-RS (IFFar-JC), instituição que a autora do trabalho exerceu suas funções laborais, e que oferece a modalidade de Ensino Médio Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Superior. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura o direito à educação em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2015).

No início da atuação laboral da autora Bibianna, a referida instituição de ensino tinha público de alunos surdos nas diferentes modalidades de ensino, contando com o total três estudantes. No decorrer do trabalho, após duas desistências discentes, o Instituto Federal Farroupilha, campus Júlio de Castilhos-RS (IFFar-JC), passou a contar com apenas com uma aluna surda, no Ensino Médio Profissionalizante, que era atendida por duas tradutoras intérpretes, sendo, uma delas, a autora supracitada. Uma das dificuldades do trabalho dessa(e)s profissionais, nesse e nos demais contextos pedagógicos e de comunicação, é a falta de referencial teórico e prático que contemple as peculiaridades da cultura gaúcha. As regionalidades não são contempladas na Língua Brasileira de Sinais (Libras), que utiliza um referencial nacional. Alguns sinais regionais são desenvolvidos e aplicados em seus contextos, porém, não existe, na cultura surda, um dispositivo reconhecido para socializar termos importantes que permeiam nosso cotidiano do gaúcho brasileiro.

Para Vygotsky (1996), a linguagem faz parte do desenvolvimento da pessoa e ocupa um lugar central na formação das “Funções Psicológicas Superiores” (FPS). O referido autor comprehende que

essas funções, como a memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, intercambiam-se nessa rede de nexos ou relações, formando, assim, um sistema psicológico, no qual as funções se relacionam entre si.

Dessa forma, o autor acredita que o desenvolvimento da linguagem tem papel importante na formação do pensamento e, ainda, no caráter do indivíduo. Para Vygotsky (2003), outro fator importante é que todas as atividades básicas do sujeito são atravessadas por sua história social. Segundo o mesmo autor, elas derivam daquilo que ele considerava o produto do desenvolvimento histórico-social da comunidade a qual ele pertence.

Diante disso, situa-se a falta de representação daquilo que é da ordem da singularidade da cultura dos alunos atendidos pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar-JC). O instituto carrega, em sua própria nomenclatura, reflexos da cultura gaúcha, ou seja, o termo “Farroupilha”. Entre os tradutores-intérpretes da própria instituição, não há unanimidade ao reproduzir o sinal de Instituto Federal Farroupilha (IFFar), por exemplo. Cada um dos profissionais tem conhecimento de um sinal diferente para a mesma instituição. Diversas vezes, os alunos desejam expressar um termo da cultura gaúcha, mas esbarram na falta de referencial para reproduzi-lo. Assim, não são raras as vezes que esse termo é trocado por um de cunho nacional. Esse fato acaba criando uma barreira para que o surdo tenha direito à comunicação de cunho regional e cultural, incluindo-se, também, a de seu tempo e de sua época.

Revisitando e ressignificando a minha trajetória pessoal e profissional, busquei inspiração numa obra de Edgar Morin (1975), intitulada “O enigma do homem: para uma nova antropologia”. Essa obra mobiliza nossos desejos, esperanças e buscas abertas e inacabadas,

nas quais o ser humano procura a completude como um ideal utópico. Entretanto, ao mesmo tempo, a obra nos torna resilientes, éticos/estéticos, humanos e empáticos, aceitando as nossas fragilidades e deficiências. A par disso, traz o autoconhecimento e a valorização das nossas potencialidades, criatividades, inovações, capacidades artísticas e culturais, desenvolvidas em nossas trajetórias pessoais e profissionais, ao postular que:

As verdades polifônicas da complexidade exaltam e serei compreendido por aqueles que, como eu, se asfixiam no pensamento fechado na ciência fechada, nas verdades limitadas, amputadas, arrogantes. É estimulante arrancar-se para sempre da palavra – mestra que explica tudo, da ladainha que pretende tudo resolver. É estimulante, enfim, considerar o mundo, a vida, o homem, o conhecimento, a ação como sistemas abertos (MORIN, 1975, p. 219).

Diante disso, baseados em Morin, é possível compreender nossa incompletude, bem como nossas fragilidades e deficiências. Contudo, é no caminho do autoconhecimento que nos encontramos com as nossas capacidades e possibilidades, que serão únicas e singulares, na trajetória pessoal e/ou profissional.

Resultados e discussões

O produto criado na dissertação do mestrado, nomeado como “*Glossário Gauchesco de Libras*”, foi a materialização das minhas possibilidades de compreender o mundo e, portanto, de aprender. Há uma via possível de inteligência que nos faz contribuir com o mundo e sermos eternos “aprendentes/ensinantes/aprendentes”.

Os sinais criados durante a realização do fórum foram os seguintes: arroz carreteiro, cuia, churrasco campeiro gaúcho, lagartear no sol, galpão, jujo, marcela/macela (chá), expressão “bah”, bombacha,

peão, prenda e sal grosso, como pode ser conferido a seguir.

A construção de novos sinais, dentro da linguagem gaúcha, foi construída junto à comunidade surda não só de Cruz Alta-RS, mas, também, das outras localidades que participaram. Para essa construção, os participantes se sentaram em posição de “U”. Como não havia disponibilidade de projetar os slides, eu, pesquisadora, e o professor William, levamos todo o material impresso, para mostrá-lo aos demais. E assim, um por um, fomos mostrando, debatendo e discutindo o significado da palavra, da imagem e da forma que é utilizada na língua oral. Desse modo, aos poucos, fomos construindo os sinais. A imagem de cada palavra era mostrada junto com seu significado; após, era deixado um tempo livre, para se debater sobre a criação do sinal. Quando todos concordavam com o sinal construído, o mesmo era oficializado para o uso.

Os sinais produzidos no fórum (Fonte: Autores, 2022):

Imagen 01 – Sinal de “carreteiro”.



Imagen 02 – Sinal de marcela/macela.



Imagen 03 – Sinal de bombacha (calça da indumentária gaúcha).

Imagen 04 – Sinal de sal grosso.



Imagen 05 – Sinal de peão.



Imagen 07 – Sinal da expressão “Lagar-tear no sol”.



Imagen 1 – Sinal de galpão.



Imagen 08 – Sinal da expressão “Bah”.



Imagen 09 – Sinal de cuia.



Imagen 2 – Sinal de churrasco campeiro gaúcho.



Imagen 3 – Sinal de “Coxilha Nativista”.



Os sinais foram criados em um ambiente de muita união e pertencimento.

A comunidade surda, que compareceu em número bem significativo ao evento, mostrou-se interessada em construir os sinais da cultura a qual pertencem. O evento chamou a atenção dos demais participantes, que faziam questão de receber informações sobre o que estava sendo feito naquele espaço. Os relatos dos participantes versavam sobre a importância de vivenciarem a construção dos sinais

da cultura gaúcha, podendo, dessa forma, pertencer à mesma. Os processos de inclusão passam pelo sentido de pertencimento, sendo que a criação de sinais, num evento tradicional da cultura gaúcha, promoveu não só o fato de as pessoas surdas se sentirem pertencendo àquele universo, mas, também, impactou a pesquisadora, que encontrou um lugar para sua existência pessoal e profissional.

Conclusão

Nessa linha de “tempo e de ventos”, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) representou o sentido, o meio e o fim dessa trajetória, marcada por significados que representam e justificam, de forma singular, a chegada ao mestrado. Acreditamos que a Inteligência Cinestésica-corporal e o encontro com o sujeito surdo, junto a todo contexto imanente a ele, mitigaram as dificuldades de Bibianna. Os significados produzidos, a partir desse encontro, materializaram-se na rapidez da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na sua formação de intérprete. Essa materialização de significado diz respeito, também, à criação do produto de sua dissertação de mestrado, ou seja, ao glossário criado, em conjunto, com a comunidade surda, num evento artístico chamado “Coxilha Nativista”, em Cruz Alta - RS. A tarefa de construir um Glossário Gauchesco de Língua Brasileira de Sinais (Libras) se tornou mais atrativa, resultando em reverberações. A dupla excepcionalidade do surdo, por sua vez, quando ocorre, representa colocar o sujeito em estado de coexistência entre as Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e a deficiência, transtorno e/ou distúrbio de aprendizagem. Nesse pequeno relato de experiência da trajetória de Bibianna, foi possível ver a dupla excepcionalidade da autora, que trabalha com surdos, materializada.

Por fim, acreditamos que o relato dessa dupla excepcionalidade possa refletir em ações positivas e servir de estímulo, e de mobilização, para outras pessoas que vivenciam essas dificuldades. Vale ressaltar, também, que muitos profissionais da área da Educação não estão conscientes da problemática vivenciada por muitos alunos, que se encontram em situações semelhantes.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 5 dez. 2022.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSSO, M. C. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, 2010c, pp. 9-16.

JOSSO,M.C. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In NÓVOA, A e FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFN, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: 2020.

MARQUEZAN, Lorena Inês Peterine. **Trajetórias e processos formativos na/da docência:** memórias e (res)significações. Santa Maria, 2015. Tese de Doutorado, 388 pg. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem:** para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NÓVOA, Antônio. . Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

VERÍSSIMO, Érico. **O Tempo e o Vento – O Continente.** São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

15

Ensino colaborativo: o impacto das relações interpessoais na dinâmica pedagógica

**Cíntia Bissacotti
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

O processo de inclusão escolar está gerando uma nova abordagem dentro da escola, sob a qual as instituições são desafiadas a adotar uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a colaboração entre os docentes pode ser uma estratégia utilizada para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a concretização da inclusão, na escola, depende, principalmente, do esforço pedagógico dos professores que trabalham tanto no ensino regular quanto no ensino especializado. Isso implica, de forma específica, proporcionar uma educação de alta qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), para promover o sucesso acadêmico de todos (RABELO, 2012).

Esse trabalho pedagógico, o planejamento, as trocas de conhecimentos ou as relações estabelecidas entre os professores, que atuam no ensino comum e os professores de Educação Especial, em prol da inclusão, é conhecido como Ensino Colaborativo/Coensino. Conforme Vilaronga (2014), esse tipo de ensino consiste na união do professor do ensino comum e um professor especializado que, juntos, definem os procedimentos didáticos apropriados para cada estudante.

Para Capellini e Zerbato (2019, p. 35) “o ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial”. Nesse sentido, o ensino colaborativo pode contribuir de maneira significativa no processo de inclusão escolar, por meio de um planejamento compartilhado entre os docentes, o qual abrange a diversidade de alunos que o contexto escolar recebe.

Assim, percebe-se que a ação pedagógica está intrinsecamente ligada à interdependência dos participantes desse processo, o que inclui suas características pessoais e suas personalidades, que são essenciais nas interações humanas. Nesse contexto, abordar ou examinar a implementação de um Ensino Colaborativo requer a análise

das relações interpessoais entre esses participantes.

Sobre as relações interpessoais, Goleman (1995, p. 44) ressalta a importância crítica do desenvolvimento das habilidades interpessoais, ao afirmar que “a falta de habilidades interpessoais dos líderes diminui o desempenho de todos”. Os professores, vistos como líderes em seu ambiente, devem, portanto, priorizar o desenvolvimento dessas habilidades, visando aprimorar a eficácia do trabalho.

Nesse contexto, é crucial reconhecer a relevância da percepção do “eu”, tanto do próprio indivíduo, quanto dos outros, na interação social. Para compreender o conceito de “eu” dentro das relações sociais, é essencial considerar as influências culturais. Na cultura ocidental, há uma forte ênfase no indivíduo. Conforme Gardner (1994), isso se deve, em parte, à história e à evolução da sociedade ocidental, onde o foco no “eu” se tornou proeminente. Em contraste, em culturas onde o foco recai, principalmente, sobre outros indivíduos, relações interpessoais, grupos ou, até mesmo, aspectos sobrenaturais, o conceito de “eu” não é tão central. Uma compreensão completa do “eu” deve incluir uma análise dos valores e das estruturas sociais de uma determinada sociedade, demandando uma perspectiva transcultural para alcançar um senso de “eu” maduro.

Esse “senso de eu maduro”, como sugere Gardner (1994), surge naturalmente do desenvolvimento do autoconhecimento intrapessoal, influenciado pela sociedade em que o indivíduo está inserido. Além disso, cada cultura contribui para a formação de um conceito maduro de pessoa, que equilibra aspectos pessoais e interpessoais.

Assim, ao se considerar a possibilidade de desenvolver práticas educacionais colaborativas, consideramos a inserção do diálogo com um sujeito na sua totalidade. Desse modo, questiona-se: “ - As relações interpessoais podem impactar na implementação do ensino

colaborativo? ”. Para se responder essa questão, o estudo teve, como objetivo, investigar as implicações das relações interpessoais no contexto do Ensino Colaborativo, explorando como essas relações influenciam a dinâmica pedagógica, a aprendizagem dos alunos e o ambiente escolar.

Método

Este estudo, de natureza bibliográfica, consiste numa revisão de literatura que, por meio de uma análise qualitativa, busca compreender o impacto da qualidade das relações entre os professores, e os outros atores educacionais, na eficácia do Ensino Colaborativo. Procurou-se identificar padrões de interação e os desafios enfrentados nesse contexto.

A pesquisa, nas fontes bibliográficas, foi orientada por dois eixos principais, sendo estes o Ensino Colaborativo e as relações interpessoais nos processos de ensino-aprendizagem. Os principais autores encontrados, no que se refere ao Ensino Colaborativo, foram Capellini; Zerbato (2004) e Vilaronga (2011). Quanto às relações interpessoais, nos processos de ensino-aprendizagem, as obras e os autores abordam uma ampla gama de teorias e enfoques investigativos. Ao se identificar que essas obras versam sobre diferentes perspectivas, optou-se por se utilizar a referência teórica de Abraham (1986, 1987), a qual é, também, utilizada por outros trabalhos na área. Essa obra aborda a natureza do ser humano, especialmente a do professor, na relação pedagógica.

Relacionando o ensino colaborativo com as relações interpessoais

Para Rabelo (2012), o desenvolvimento do Ensino Colaborativo se realiza, efetivamente, somente se a escola, como um todo, estiver aberta para assumir esse compromisso, diante do que se torna necessário o apoio da administração, que é responsável pela organização e condução das atividades na escola. Capellini (2004, p. 89), salienta que “o trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes”. Sendo assim, nenhuma dessas pessoas envolvidas é a mais importante, ou seja, todos possuem o mesmo valor.

Desse modo, o Ensino Colaborativo torna-se uma alternativa de trabalho entre os professores, na qual, a partir do compartilhamento e planejamento de tarefas, constrói-se a inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Porém, cabe salientar que esse processo não acontece só dentro da sala de aula, mas na instituição escolar como um todo.

Nesse sentido, as relações estabelecidas entre os docentes, em prol da inclusão, requerem parceria, compartilhamento de ideias e respeito mútuo, na troca de experiências, para beneficiar o aluno. Além do mais, por meio da participação ativa do professor de Educação Especial e do professor do ensino comum, pode-se tornar a aprendizagem mais significativa.

Assim, o professor de Educação Especial deve planejar e executar o Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), orientar e estabelecer articulações com os professores do ensino comum, que tenham alunos com deficiência, e promover atividades com a participação da família e de outros profissionais, que compõem

a rede de apoio. Entende-se que essa articulação, entre os professores mencionados, necessitaria ser de forma conjunta, dentro da sala de aula, com todos os alunos, pois, de forma compartilhada, a prática pedagógica simultânea se torna mais potente, ao mesmo tempo em que somente essa ação conjunta configura o Ensino Colaborativo.

Nesse sentido, para compreender como essa ação pode ocorrer, é necessário contextualizar o que ocorre na relação pedagógica e quais são as atribuições e tarefas pertinentes à ação do professor. De acordo com Pavão (2003), o professor tem funções específicas no processo de interação na relação pedagógica, que são as funções de orientador, assessor, mantenedor da disciplina, informador, motivador e mediador. Essas funções são descritas da seguinte forma:

- Orientador: oferece direcionamento e sugestões de ação ao estudante;
- Assessor: facilita o processo de autoconhecimento do estudante;
- Mantenedor da disciplina: garante a conformidade com as regras estabelecidas e administra medidas disciplinares, quando necessário;
- Informador: guia o processo de aprendizagem e fornece informações relevantes para a dissertação;
- Motivador: utiliza incentivos e recompensas para estimular a participação e o engajamento dos alunos;
- Mediador: facilita a obtenção de assistência e recursos externos quando necessário.

Abraham (1986) enfatiza que o professor, para realizar essas atribuições didáticas, goza de um certo poder, de uma certa autoridade.

Entretanto, a relação de autoridade, no vínculo entre professor e alunos, pode ser modificada e, até mesmo, invertida, pois é possível que o professor aprenda com seus alunos. Embora sempre necessária, a relação de autoridade já não é, no entanto, predominante, sendo percebida como um contrato, cujos termos podem sempre ser negociados.

Observa-se, portanto, que o propósito educacional vai além da mera transmissão de conhecimento. Ele envolve ações que reconhecem e valorizam a singularidade de cada pessoa, levando em conta sua essência, suas características individuais e sua necessidade de pertencimento e cuidado. Nesse sentido, uma abordagem educacional, caracterizada pela cooperação e colaboração, não se fixa no desenvolvimento intelectual, mas, também, no bem-estar emocional e social.

Para Rabelo (2012), o desenvolvimento de uma proposta de Coensino, ainda não é, efetivamente, colocada em prática. E, isso, possivelmente, ocorra em função das relações humanas. As pessoas precisam ser sensíveis e estarem abertas para essas práticas que envolvem, pela sua natureza, muito empenho pessoal. É justamente nesse momento que entra, em jogo, o modo como cada pessoa se aceita e se percebe como parte integrante da relação, dialoga e comprehende o outro no seu modo de ser. Sem dúvida, trata-se de uma ação e uma tarefa bastante complexas, pois esse entendimento da dualidade, do eu e do outro, não só tem características múltiplas, como também essas se manifestam de diferentes formas, tendo, inclusive, distintas consequências para a conduta.

Vilaronga (2014) destaca que documentos oficiais mencionam a importância da construção de uma cultura de cooperação entre os profissionais envolvidos no Ensino Colaborativo, porém, um dos entraves

para a implementação de políticas de integração educacional é a falta de profissionais qualificados, professores profissionais e/ou menor investimento na contratação para apoiar equipes multidisciplinares e espaço comunitário. Isso agrega a responsabilidade desses profissionais para enfrentar esse desafio na escolarização dos alunos, além de outros fatores vivenciados na instabilidade da carreira docente.

Entende-se que para a escola ser um espaço inclusivo, é necessário que as políticas públicas em prol da inclusão sejam, de fato, implementadas. Necessita-se, também, que os educadores cobrem das autoridades e façam a diferença, demonstrando que a inclusão é um direito inegociável, sendo indispensável a organização de uma escola inclusiva. No entanto, vale ressaltar que as pesquisas realizadas sobre o Ensino Colaborativo, no Brasil, são recentes, sendo que essa prática, muitas vezes, não é usufruída, devido à uma série de questões dentro do ambiente escolar. Porém, acredita-se que o Ensino Colaborativo, organizado e planejado entre os docentes, seja uma estratégia para desenvolver melhor esse processo de inclusão.

O Ensino Colaborativo, entre os docentes, que envolve, de uma forma direta, os professores de Educação Especial e os professores do ensino comum, sendo bem estabelecido e executado, na prática, por ambos, pode favorecer o processo de inclusão escolar. O trabalho em equipe dos docentes, a partir dos planejamentos e do desenvolvimento de currículo diferenciado, visa à aprendizagem de todos.

Esse trabalho em equipe implica um bom relacionamento entre as pessoas que a integram. As relações sociais, entre as pessoas, são determinadas por uma série de eventos que englobam, especialmente, as dimensões pessoais e sociais (PAVÃO, 2003). De acordo com Fabra e Domèneche (2001), as emoções desempenham um papel crucial no processo das relações humanas. Um dos principais fatores apontados

refere-se à dificuldade que as pessoas têm em comunicar suas emoções. Ser capaz de expressar o que se sente, e como se sente em relação a algo, é parte integrante do desenvolvimento humano satisfatório, permitindo a resolução de problemas e conflitos com maior facilidade.

Observa-se que as relações interpessoais, entre os professores, devem estar bem estabelecidas, para se ter uma troca recíproca e desenvolver uma parceria em colaboração (HARGREAVES,1986). Conforme Pereira (2009), dada a importância do Ensino Colaborativo com as escolas, os professores podem, com base na sua experiência, ajudar a resolver problemas de aprendizagem e/ou comportamentais mais graves dos alunos. Dessa forma, cria-se uma parceria na qual professores da Educação Especial, professores do ensino comum e orientadores, têm a oportunidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo.

No contexto do Ensino Colaborativo, entre os profissionais da educação, é evidente que essa prática se configura como uma estratégia para superar as dificuldades no suporte a todos os alunos integrantes dos sistemas de ensino. Porém, é necessário que aconteçam algumas mudanças nesse sistema. Pereira (2009, p. 137) afirma que “a mudança necessária não está na segregação, mas em uma inclusão que realmente saia do papel”. Portanto, com base nesses pressupostos teóricos, a pesquisa propôs compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, na perspectiva inclusiva.

No entanto, este estudo considera que o estabelecimento das relações interpessoais entre professor/professor, no processo de inclusão de alunos, é de extrema importância, e a maneira como essas relações vão sendo marcadas, é um fator que contribui, diretamente, no processo de inclusão escolar.

Ao trabalharem de forma colaborativa, os professores de Educação Especial, e os professores do ensino comum, podem combinar suas habilidades, conhecimentos e experiências para atender as singularidades de cada estudante. A troca de ideias e perspectivas, no ambiente, enriquece o planejamento e a implementação de atividades pedagógicas, possibilitando abranger todos os alunos.

Essa parceria permite que sejam criadas estratégias de ensino adequadas, adaptadas às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, considerando suas peculiaridades. O Ensino Colaborativo também proporciona uma oportunidade para o aprimoramento da atuação profissional dos professores, visto que, na troca compartilhada de experiências, eles aprendem um com os outros e expandem suas habilidades pedagógicas. Essa contínua busca por aperfeiçoamento beneficia diretamente o desenvolvimento dos alunos, pois os professores estão mais preparados para enfrentar os desafios que a diversidade dos alunos pode apresentar. Contudo, ainda que o professor esteja preparado, segundo Abraham (1987), a profissão docente submete o professor a inúmeras pressões do ponto de vista psicológico, em função, principalmente, dessa expectativa.

O êxito do professor, conforme observado por Abraham (1987), não é determinado, unicamente, por suas próprias ações, mas pelas interações estabelecidas entre o mesmo e os diversos elementos que compõem o ambiente pedagógico.

Conclusão

Desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, que visam ao crescimento pessoal e acadêmico de todos os envolvidos no processo educacional, é fundamental para se promover uma

abordagem verdadeiramente colaborativa. Conclui-se que, para além da simples consideração dos aspectos técnicos de uma ação colaborativa, como o planejamento e a execução conjunta, entre os professores especializados e os do ensino comum, é essencial examinar, cuidadosamente, quem são as pessoas que participarão desse cenário.

A construção de relações interpessoais maduras e empáticas não requer apenas uma compreensão profunda das características individuais de cada pessoa envolvida, mas também ressalta o impacto significativo que tais relações têm no contexto do Ensino Colaborativo. A partir desse entendimento, é possível começar a vislumbrar práticas pedagógicas que incorporem essa abordagem inclusiva e colaborativa. Isso enfatiza, ainda mais, a importância crucial das relações interpessoais para o sucesso do Ensino Colaborativo.

Permitir que os membros da comunidade educacional se desenvolvam emocional e afetivamente pode representar o primeiro passo essencial para o avanço de todos, já que uma prática educacional, de caráter inclusivo, demanda agentes capazes de se relacionarem de forma madura, promovendo uma cultura de compreensão e aceitação mútua.

Referências

ABRAHAM, Ada. **El enseñante es tambiem una persona.** Barcelona, España Gedisa , 1986.

ABRAHAM, Ada. **El mundo interior de los enseñantes.** Barcelona. España Gedisa, 1987.

CAPELLINI, V. L. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo.** São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300f.

(Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1>.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente.** A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HARGREAVES, David. **Las relaciones interpersonales en la educación.** Madrid: Narcea, S. A de ediciones, 3 edición, nov.1986.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Competência emocional:** um enfoque reflexivo para a prática pedagógica. Tese de Doutorado. Universitat Autònoma de Barcelona. Programa De Doutorado Innovació E Sistema Educativo. Barcelona, ES, 2003.

PEREIRA, V. A. **Consultoria Colaborativa na escola:** contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2859/2643.pdf?sequence=1>

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103?show=full>

VILARONGA, C, A, R. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese de doutorado. Universidade 105 Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934?show=full>

VILARONGA, C, A, R. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese de doutorado. Universidade 105 Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934?show=full>.

CONCLUSÃO

O livro reafirma o poder transformador do ensino colaborativo para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao longo dos quinze capítulos, são abordadas diferentes dimensões e práticas que ilustram como a colaboração entre educadores, especialistas e familiares pode construir uma rede de apoio significativa para o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais. A obra enfatiza o respeito às singularidades e o fortalecimento das relações interpessoais, demonstrando que a inclusão é um processo contínuo que exige comprometimento, adaptação e inovação por parte de toda a comunidade escolar. Assim, este livro não apenas inspira reflexão, mas também encoraja a implementação de práticas inclusivas que acolham e valorizem cada aluno em sua individualidade.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem biomédica 37
Ação Pedagógica 238, 241, 242, 246, 248, 250, 288
Acesso 17, 19, 25, 28, 29, 32, 34, 35, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 61, 62, 71, 74, 75, 90, 91, 93, 94, 99, 102, 108, 109, 145, 148, 160, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 175, 180, 182, 183, 184, 200, 203, 204, 213, 219, 220, 237, 238, 248, 251, 252, 266, 278, 286
Ações colaborativas 115, 123
AEE 26, 38, 39, 56, 70, 79, 91, 94, 108, 116, 118, 125, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 148, 149, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 222, 223, 225, 227, 229, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 245, 251
Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) 6, 33, 35, 169, 171, 172, 180, 181, 285
Aplicativo 68, 69, 154, 189, 240
Apoio 11, 50, 60, 69, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 99, 101, 102, 106, 107, 109, 117, 123, 127, 129, 131, 133, 135, 138, 139, 140, 142, 145, 156, 160, 161, 174, 175, 181, 186, 188, 197, 210, 291, 292, 299
Aprendizagem 11, 12, 20, 29, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 53, 56, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 98, 102, 106, 108, 111, 112, 115, 116, 119, 120, 122, 123, 125, 130, 148, 150, 151, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 187, 203, 207, 215, 217, 219, 220, 222, 223, 225, 232, 234, 237, 238, 239, 241, 245, 246, 247, 248, 249, 255, 256, 264, 285, 288, 290, 291, 292, 294, 295, 296
Aprendizagem Colaborativa 211
Articulação 35, 83, 95, 115, 124, 130, 131, 143, 144, 148, 149, 174, 181, 238, 239, 244, 247, 256, 292
Articulação Pedagógica 208
Atendimento Educacional Especializado 12, 26, 38, 39, 56, 70, 79, 83, 90, 91, 94, 108, 118, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 139, 141, 142, 144, 148, 149, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 222, 223, 225, 227, 229, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 245, 251, 252, 291
Atividades 15, 25, 40, 41, 42, 43, 56, 60, 61, 64, 68, 75, 77, 80, 81, 83, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 111, 149, 151, 152, 154, 157, 158, 159, 161,

- 162, 163, 164, 165, 169, 172, 176, 177, 179, 201, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 223, 224, 227, 232, 233, 238, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 264, 274, 280, 291, 296
- Autismo 4, 6, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 115, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 133, 135, 137, 139, 141, 143, 145, 148, 150, 152, 154, 156, 158, 160, 162, 164, 166, 169, 171, 173, 175, 177, 179, 181, 183, 186, 188, 190, 192, 194, 196, 198, 200, 202, 204, 206, 208, 210, 212, 214, 216, 218, 220, 222, 224, 226, 228, 230, 232, 234, 237, 239, 241, 243, 245, 247, 249, 251, 254, 256, 258, 260, 262, 264, 266, 268, 270, 272, 274, 276, 278, 280, 282, 284, 286, 288, 290, 292, 294, 296, 298
- Autocuidado 13, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 265, 267, 268
- Autonomia 179
- Avaliação 43, 53, 75, 76, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 95, 97, 101, 102, 105, 135, 138, 173, 187, 207, 210, 213, 214, 216, 222, 232, 242, 249, 256
- Avaliação Diagnóstica 173, 214, 216
- Avanços 37, 44, 45, 130, 196, 197, 198

B

- Básicas 53, 79, 82, 84, 86, 88, 157, 275, 280
- BNCC 70, 74, 99, 158, 175, 178, 207

C

- Coensino 37, 40, 42, 43, 46, 49, 111, 122, 184, 207, 288, 293
- Colaboração 11, 12, 25, 40, 42, 43, 81, 95, 107, 116, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 129, 143, 144, 145, 175, 187, 214, 218, 245, 246, 247, 288, 293, 295, 299
- Colaborativo 37, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 56, 79, 80, 81, 84, 89, 95, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 118, 119, 121, 122, 123, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 150, 153, 155, 156, 157, 161, 164, 165, 169, 170, 173, 174, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 216, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297
- Comorbidades 60, 80
- Complementariedade 120
- Comportamentos 61, 64, 77, 80, 81, 88, 89, 96, 100, 263
- Comunicação 11, 57, 60, 61, 64, 68, 69, 76, 77, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 109, 136, 139, 162, 173, 198, 200, 216, 223, 225, 231, 232, 243, 271, 279, 280
- Conhecimentos 41, 65, 67, 69, 93, 104, 105, 112, 127, 154, 157, 158, 164, 171, 182, 193, 196, 237, 246, 278, 288, 296
- Construção 12, 13, 40, 41, 42, 65, 66, 90, 95, 98, 107, 114, 118, 127, 145, 148, 149, 151, 153, 155, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 180, 195, 196, 197,

198, 215, 216, 219, 225, 234, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 256, 265, 270, 278, 282, 284, 293, 297

Consultoria Colaborativa 252, 298

Crianças pequenas 87, 127, 144

D

Desenho universal para aprendizagem 116, 125

Desenvolvimento 11, 12, 13, 15, 18, 24, 25, 26, 28, 40, 43, 44, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 96, 97, 118, 119, 120, 121, 123, 127, 128, 130, 131, 140, 141, 157, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 183, 184, 186, 194, 197, 206, 208, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 222, 223, 225, 232, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 260, 265, 268, 271, 272, 279, 280, 289, 291, 293, 294, 295, 296, 299

Dinâmica Pedagógica 13, 289, 290, 291, 293, 295, 297

Direito 15, 17, 20, 21, 23, 28, 30, 32, 35, 38, 40, 44, 45, 46, 49, 62, 74, 75, 99, 128, 160, 172, 182, 216, 217, 234, 237, 277, 279, 280, 294

Direitos da pessoa com TEA 61

Disruptivos 80, 81, 89

Diversidade 16, 38, 57, 64, 67, 93, 153, 163, 174, 234, 238, 246, 288, 296

Docência 41, 42, 49, 118, 184, 246, 286

E

Educação 6, 12, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 68, 74, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 94, 95, 98, 99, 102, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 190, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 211, 214, 216, 219, 220, 222, 223, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 270, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 286, 288, 291, 294, 295, 296, 298

Educação Especial 6, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 74, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 94, 95, 98, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 153, 157, 158, 161, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 190, 207, 208, 210, 216, 219, 222, 223, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 270, 272, 275, 276, 277, 288, 291, 294, 295, 296, 298

Educação Inclusiva 28, 29, 35, 37, 40, 41, 47, 52, 107, 148, 166, 171, 172, 181, 183, 238, 252

- Educação Infantil 12, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 142, 143, 144, 145, 148, 153, 162, 166, 206, 207, 208, 211, 214, 216, 219, 220, 235
- Ensino 4, 6, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 224, 226, 228, 230, 232, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 258, 260, 262, 264, 266, 268, 270, 272, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 284, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299
- Ensino Colaborativo 37, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 56, 79, 80, 81, 84, 89, 95, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 118, 119, 121, 122, 123, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 150, 153, 155, 156, 157, 161, 164, 165, 169, 170, 173, 174, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 216, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297
- Ensino comum 41, 112, 115, 116, 117, 118, 123, 124, 131, 132, 135, 149, 167, 174, 207, 238, 242, 245, 247, 288, 291, 294, 295, 296, 297
- Escola 28, 29, 30, 37, 42, 46, 52, 57, 66, 67, 74, 83, 89, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 112, 113, 116, 121, 122, 124, 127, 130, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 150, 153, 156, 162, 163, 169, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 183, 186, 187, 188, 194, 196, 197, 200, 206, 208, 209, 212, 213, 215, 216, 217, 220, 222, 223, 224, 232, 234, 237, 239, 240, 244, 245, 252, 272, 273, 274, 277, 288, 291, 294, 298
- Escola inclusiva 294
- Escola pública 93, 274
- Especial 12, 27, 33, 35, 47, 51, 53, 62, 86, 95, 111, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 131, 145, 149, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 176, 178, 180, 182, 184, 186, 200, 207, 223, 232, 242, 247, 248, 252, 262, 277, 298
- Espectro 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 106, 108, 116, 119, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 206, 224, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 277
- Estimulação afetiva 67
- Estimulação afetiva 67
- Estratégia 52, 80, 84, 97, 112, 115, 122, 124, 141, 162, 177, 186, 187, 196, 210, 216, 238, 239, 241, 288, 294, 295, 298

Estratégias 6, 71, 90, 109

Estudantes 11, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 56, 57, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 89, 91, 94, 97, 98, 101, 106, 107, 108, 111, 117, 120, 122, 131, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 164, 165, 167, 169, 170, 175, 184, 186, 187, 188, 195, 196, 199, 207, 208, 211, 219, 237, 238, 239, 241, 245, 246, 248, 249, 250, 279, 291

Estudo de Caso 239, 241

Experiência Docente 189

Experiências 12, 17, 57, 64, 65, 75, 89, 93, 95, 99, 112, 118, 127, 133, 144, 150, 152, 162, 196, 197, 198, 208, 209, 213, 215, 216, 217, 219, 251, 257, 291, 296

F

Flexibilização 95, 99, 100, 102

Formação 18, 21, 22, 28, 29, 32, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 52, 53, 56, 69, 70, 72, 74, 107, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 148, 158, 163, 170, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 184, 186, 190, 191, 195, 201, 206, 211, 215, 219, 245, 266, 270, 271, 275, 277, 278, 279, 280, 285, 286, 289, 298

Formação Continuada 52, 56, 115, 120, 121, 124, 186, 298

Formação de professores 29, 35, 148, 181, 184

Formação em serviço 121

Formação Inicial 41, 107, 115, 120, 122, 124, 182, 190

fundamentação histórica e filosófica 56

Fundamentação histórica e filosófica 56

G

Gestão educacional 122

H

Habilidades 15, 21, 56, 60, 64, 65, 67, 68, 70, 74, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 104, 107, 112, 141, 157, 158, 159, 160, 162, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 187, 188, 208, 213, 223, 225, 232, 263, 265, 271, 272, 289, 296

I

Inclusão 6, 11, 12, 13, 16, 17, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 71, 79, 80, 82, 93, 94, 98, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 140, 144, 145, 148, 149, 164, 169, 170, 171, 172, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 196, 202, 207, 208, 214, 216, 218, 220, 223, 227, 232, 234, 237, 238, 247, 250, 257, 263, 285, 288, 291, 294, 295, 297, 298, 299

Inclusão escolar 11, 12, 33, 38, 42, 52, 107, 109, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121,

122, 123, 124, 125, 145, 148, 171, 172, 181, 196, 237, 247, 288, 294, 295, 297, 298

Independência 179

Instituição 30, 31, 41, 42, 46, 97, 107, 113, 116, 127, 128, 133, 138, 143, 175, 176, 206, 211, 212, 234, 237, 251, 272, 277, 279, 280, 291

Interações 64, 65, 77, 96, 131, 232, 264, 288, 296

Intersubjetividade 70

Intervenção 11, 12, 16, 57, 67, 79, 86, 88, 94, 96, 98, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 115, 118, 120, 122, 127, 135, 145, 209, 210, 214, 216, 217, 223, 225, 227, 229, 231, 233, 235, 256, 257, 267

Intervenção de Enfermagem 257

Intervenção pedagógica 12, 57, 67, 101, 135, 145, 223, 225, 227, 229, 231, 233, 235

Intervenções 12, 57, 76, 79, 80, 84, 89, 135, 138, 143, 173, 182, 258, 263, 265

L

Lei 16, 32, 33, 34, 36, 38, 46, 47, 48, 53, 61, 62, 63, 71, 74, 90, 171, 181, 183, 237, 251, 279, 286

Lúdico 256, 264

M

Manejo 79

Mediação 11, 56, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 138, 143, 161, 203, 232

Memorial 13, 271, 273, 275, 277, 279, 281, 283, 285

Memorial (auto)biográfico 13, 271, 273, 275, 277, 279, 281, 283, 285

Metodologia Ativa 208, 211, 220

Modelo social da deficiência 26

N

Neurodesenvolvimento 57, 64, 76, 170

O

Outros profissionais 143, 291

P

PAEE 95, 98, 174, 207, 208, 210, 214, 216, 247, 291

Paradigma 17, 27, 28, 36, 173

Parceria 79, 203

Permanência 44, 74, 99, 112, 138, 139, 169, 171, 237

Pessoa com deficiência 16, 17, 20, 23, 27, 36, 49, 51, 52, 69, 74, 179, 180, 181, 184

Planejamento 31, 40, 41, 43, 64, 65, 67, 76, 81, 87, 95, 107, 122, 134, 135, 139, 143, 150, 153, 154, 158, 159, 165, 187, 188, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 210, 211, 231, 232, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 288, 291, 296, 297

- Plano de Desenvolvimento Individual 173, 222, 223
Plano de prevenção e acompanhamento 173
Possibilidades 57, 63, 70, 75, 79, 80, 89, 95, 115, 116, 119, 122, 123, 151, 160, 165, 174, 182, 186, 189, 199, 216, 217, 223, 231, 237, 239, 242, 245, 246, 250, 251, 277, 281, 297
Práticas colaborativas 109, 119, 186, 187, 198, 244
Práticas inclusivas 144, 167, 186, 188, 299
Práticas Pedagógicas 53, 67, 74, 115, 118, 120, 121, 125, 238, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 296, 297, 298
Processo 11, 12, 29, 32, 34, 40, 42, 50, 56, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 75, 76, 79, 81, 82, 84, 88, 89, 94, 106, 107, 109, 112, 117, 119, 122, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 148, 153, 155, 157, 158, 163, 165, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 183, 186, 195, 196, 200, 202, 218, 222, 223, 225, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 270, 273, 278, 288, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 299
Professor 39, 41, 42, 66, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 93, 95, 98, 106, 112, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 130, 131, 132, 135, 141, 144, 149, 154, 157, 158, 165, 166, 167, 174, 183, 184, 186, 187, 188, 191, 192, 196, 197, 199, 202, 207, 211, 238, 243, 245, 247, 249, 251, 278, 282, 288, 290, 291, 292, 293, 295, 296
Professores 12, 29, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 52, 56, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 86, 88, 95, 99, 101, 107, 108, 109, 111, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 124, 128, 129, 131, 132, 135, 136, 138, 145, 148, 149, 155, 156, 157, 162, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 209, 210, 216, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 271, 272, 273, 275, 276, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298
Proposta 11, 12, 27, 45, 76, 82, 84, 97, 101, 108, 111, 115, 117, 118, 121, 125, 128, 140, 142, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 159, 161, 162, 163, 165, 167, 193, 202, 212, 218, 223, 225, 227, 229, 231, 233, 235, 238, 240, 242, 249, 293

R

- Recursos 67, 79, 89, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 115, 123, 129, 130, 131, 132, 134, 139, 149, 164, 167, 171, 174, 181, 206, 207, 208, 210, 214, 216, 218, 225, 228, 229, 230, 231, 239, 245, 251

- Relato de experiência 206, 218, 285

S

- Sala de aula comum 39, 83, 119, 149, 153, 165, 192, 238, 239, 245, 246, 248, 250, 251

- Sala de Multimeios 12, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 218

- Sala de Recursos 67, 79, 89, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 129, 130, 131, 132, 134, 139, 149, 164, 206, 207, 208, 210, 214, 216, 218, 239, 245, 251

Serviço de Atendimento Educacional Especializado 222

Sondagem 75, 81, 83, 84, 89, 159

Surdos 25

T

TEA 11, 12, 13, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 106, 108, 119, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 206, 224, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 277

Tecnologias Educacionais 6, 189, 199

Trabalho colaborativo 12, 70, 118, 121, 162, 187, 196, 203, 241, 242, 248, 291

Trabalho Docente Articulado 128, 129, 130, 131, 132, 135, 141, 144

Transdisciplinaridade 127, 145, 146

Transtorno 11, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 106, 108, 116, 119, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 161, 206, 224, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 277

Transtorno do Espectro Autista 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 79, 80, 81, 83, 84, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 106, 108, 116, 119, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 206, 224, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 277

V

Vivências 85, 128, 149, 196

