

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**DESAFIOS DO ENSINO
COLABORATIVO
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

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

FACOS-UFSM

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**DESAFIOS DO ENSINO
COLABORATIVO
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

FACOS-UFSM



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

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**DESAFIOS DO ENSINO
COLABORATIVO
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Santa Maria
FACOS-UFSM
2025



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

Atendimento Educacional Especializado:
desafios do ensino colaborativo na educação inclusiva

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

A864 Atendimento educacional especializado [recurso eletrônico] : desafios do ensino colaborativo na educação inclusiva / Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão (organizadoras). – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2025.
1 e-book : il.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5773-106-2

1. Pedagogia 2. Educação 3. Educação especial 4. Educação inclusiva 5. Atendimento educacional especializado 6. Ensino colaborativo 7. Superdotados 8. Altas habilidades 9. Pessoas com deficiência 10. Mediação pedagógica 11. Inclusão escolar 12. Atividades lúdicas 13. Práticas pedagógicas 14. Formação de professores I. Pavão, Ana Cláudia Oliveira II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira

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)

Atendimento Educacional Especializado: desafios do ensino colaborativo na educação inclusiva

Organizadoras

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, FACOS-UFSM
Universidade Federal de Santa Maria

PAVÃO, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: desafios do ensino colaborativo na educação inclusiva.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2025.

Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, liderado pela Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Oliveira Pavão, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão-GEPEDUSI, liderado pela Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



Ana Cláudia Oliveira Pavão

Doutora em Informática na Educação
E-mail: ana.pavao@ufsm.br

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora em Educação e Sistema Educativo
E-mail: silvia.pavao@ufsm.br



REVISÃO POR PARES

Prof^a. Dr^a. Aleida Patricia Monteiro Furtado

Universidade de Cabo Verde. Cabo Verde.

Prof^a. Dr^a. Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa

Instituto Politécnico de Leiria. Portugal

Prof^a. Dr^a. Eliamar Godoi

Universidade Federal de Uberlândia. Brasil

Prof^a. Dr^a. Eliana Lúcia Ferreira

Universidade Federal de Juiz de Fora. Brasil

Prof^a. Dr^a. Elisa Lopes da Cruz Ferreira da Silva

Universidade de Cabo Verde. Cabo Verde.

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

Universidade Federal da Grande Dourados. Brasil.



AUTORES

Adriana Coutinho dos Santos Zimmer

Licenciatura Plena em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância (2006). Especialização em Psicopedagogia Institucional (2007). Especialização em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Infantil (2010). Especialização em Atendimento Educacional Especializado (2012). Especialização em Educação Especial e Inclusiva (2019). Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual do Espírito Santo-ES, escola Centro Estadual.

E-mail: adrianacoutinhozimmer@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903917300276527>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6694-7339>

Alana Cláudia Mohr

Graduação em Educação Especial - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2011; Especialização Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2013; Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2014; Doutora em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2018; Professora de Educação Especial na Rede Municipal de Santa Maria desde 2016.

E-mail: alanamohr.ufsm@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4429023408187875>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4950-3485>

Aldinéia Sousa Teles Pedreira

Bacharel em Serviço Social com pós-graduação em Direito do Trabalho Previdenciário. Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Coordenação Pedagógica. Atualmente, é Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação na cidade de Serra Preta, no estado da Bahia-BA.

E-mail: val.sberse@hotmail.com

Alexsandra dos Santos Rosa

Graduação e Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM (1999). Professora concursada do Sistema Público de Ensino do estado do Rio Grande do Sul-RS desde 2002. Tutora no Curso Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2023). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2022).

E-mail: alexiasr@gmail.com

Link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5391000063363702>

Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0426-9723>

Alice Huerta Jardim Dutra

Graduação em Educação Especial - Licenciatura Plena - pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Internacional de Curitiba (UNINTER) e Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional. É Coordenadora de Educação Especial do município de Caçapava do Sul - RS e educadora especial itinerante nas escolas do campo.

<https://orcid.org/0000-0002-7385-4504>

<http://lattes.cnpq.br/6166001242957876>

Amanda Gomes Maidana

Licenciatura em Matemática, pelo Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos- RS. Pós-graduação em Matemática, pela FAVENI. Pós-graduação em Física, pela FAVENI. Pós-graduação em

Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela FAVENI. Pós-graduanda em Gestão Educacional EaD, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Íbis Castilhos de Araújo Lopes.

E-mail: amandamaidana95@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4069800733185873>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3924-3686>

Ana Paula da Silva Pozzobon Castanho

Licenciada em Educação Especial pela UFSM (2009). Pós-graduada em Gestão Educacional (UFSM, 2011). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional - Barão de Mauá (2016). Cursos de aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Análise de Comportamento Aplicada - ABA, BRAILLE. Atualmente, leciona como educadora especial na rede de ensino pública estadual e municipal de Lagoa Vermelha - RS e atua, como tutora, do curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE-UFSM).

E-mail: apozzobon@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7682119306629741>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6954-3723>

Ana Paula de Lima Wermelinger Cavalheiro

Pedagoga pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pós-graduada em Educação e Contemporaneidade pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Neuropsicopedagoga Clínica.

E-mail: apwermelinger@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5726899614012099>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2251-897X>

Ana Paula Ferreira Augusto

Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais. Maior Titulação: Especialização. Instituição: Prefeitura Municipal de Vila Valério – ES. Município: Vila Valério – ES.

E-mail: anapaulaagustoc@gmail.com

Andrea Medianeira de Oliveira Durlo

Possuo Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1999). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco. Especialização em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís. Especialização em Educação Infantil e Ludopedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação, Pesquisa e Gestão-CENSUPEG. Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Universidade Federal de Santa Marai (UFSM). Atualmente, sou Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria-RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2167107679176253>

Andréia Andrade

Graduada em Pedagogia (Unisinos). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFSM), Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Unyleya). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia (Faculeste). Em processo de especialização em Autismo (Faculeste); Professora na rede pública da cidade de São Leopoldo – RS desde 2006. Atuante na Sala de Recursos.

E-mail: deia_andrade10@yahoo.com.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9544601344063106>

Carmen Damaris da Silva

Caroline da Silva Brandão

Carolina Quintana Mendonça

Graduada em Pedagogia pela UNINTER (2018). Possui especializações na área de Alfabetização, Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva, pelas faculdades São Luís e EDUCINTER. Professora nas Redes Municipais das prefeituras de Campo Bom e São Leopoldo, ambas no estado do Rio Grande do Sul-RS, atuando na Alfabetização e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3765821817959685>

Cristiane Missio

Graduada em Educação Especial, Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Educação Especial da Rede Estadual e Municipal de Educação do Rio Grande do Sul - RS, atuando no município de Santa Maria – RS. Instituição: Governo do estado do Rio Grande do Sul – RS. Município: Santa Maria – RS e Júlio de Castilhos – RS.
Email: cristianemissio@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3092499090375365>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9071-1587>

Daiane Pinheiro

Mestre em Educação (UFSM). Doutoranda em Educação (UL - PT). Professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos. Brasil – BR.
E-mail: daianepinheiroufopa@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2421812074135099>.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6572-3013>

Daniela Camila Froehlich

Educadora Especial, Especialista em Gestão Educacional, Mestra em Geografia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tutora na Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: danielacfroehlich@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6802-7395>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7346363182872826>

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 (AEE), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: danusacunha@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1446770170456734>

Danuzi de Almeida de Paula

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

(AEE), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: danusacunha@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1446770170456734>

Darciana Vizzotto

Pedagoga. Especialização em Educação Especial. Faculdade Unina, UNINA, Curitiba, Brasil.

Especialização em Gestão Escolar. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Brasil.

Deise Mara Ferronato

Professora Estadual do Rio Grande do Sul, Ronda Alta-RS. Professora Municipal na Prefeitura Municipal de Ronda Alta, Ronda Alta-RS. Professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais no município de Ronda Alta – RS, atualmente atuando como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Denise Medina Fidler

Graduada em Educação Especial – UFSM, 1988; Pedagogia - FIC/ “Faculdade Imaculada Conceição 1990”; Especialista em Psicopedagogia – FIC/ “Faculdade Imaculada Conceição 1990”; Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) - UFC/Universidade Federal do Ceará 2010; Mestre em Educação – UFSM / Linha de Pesquisa em Educação Especial, 2016. Docente na Rede Pública Municipal nos municípios de Santa Maria-RS e Itaara- RS.

E-mail denisemedinafidler@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1544998645646881>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5025-6105>

Edna Maria Pires Torres

Formada em Pedagogia pela CNEC Rio das Ostras - RJ. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua como Auxiliar Educacional na Escola Municipal Francisco de Assis Medeiros Rangel, em Rio das Ostras - RJ, há dois anos. Trabalhou no Centro Educacional Casulo, em Rio das Ostras - RJ, por 14 anos, como inspetora de alunos.

Email: edna.torres.ae@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2397346280999663>

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 2011). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2005). Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2001). Atualmente, é professora Associada II do Departamento de Educação Especial (EDE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5996369654576945>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-2585>

Eliane Sperandei Lavarda

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), (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-RS, na 8ª CRE, Santa Maria-RS, e na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E-mail: eliane.lavarda@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1745145046435508>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4530-3203>

Elisandra Conterato Berguemmayr

Licenciatura em Educação Especial: Habilitação Deficientes da Audiocomunicação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialização em Déficit Cognitivo e Educação de Surdos (Universidade Federal de Santa Maria) e Psicopedagogia Institucional - Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora da Rede Estadual de Ensino. Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Santiago e Escola da URI.

E-mail: elisconter@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7707192354856336>

Elisiane da Silva Maier

Curso Normal Nível Médio (Educação Infantil e Anos Iniciais). Licenciatura em Pedagogia. Capacitação em Educação Especial: Deficiência Mental, Interpretação e Tradução da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pós-graduanda em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486502870385082>

Fabiane Romano de Souza Bridi

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professora Associada do Departamento de Educação Especial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM).

E-mail: fabianebridi@gmail.com

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>

Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira

Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual, Auditiva e Surdocegueira - Faculdade de Educação São Luís – SP, 2019. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2021. Docente na Rede Pública Municipal de Florianópolis - SC, 2024.

E-mail: fatimaoli12144@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6575434353189494>

Felipe Correa dos Santos

Licenciatura em Geografia - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharelado em Geografia (UFSM). Especialização em Geomática (UFSM). Mestrado em Geografia (UFSM). Doutorado em Geografia (UFSM). Pós-doutorado em Geografia (UFSM). Professor de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS.

E-mail: felipecorrea_rs@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8975890137333178>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2613-6294>

Fernanda Savernini Deprá

Pós-graduanda em Língua Portuguesa, Orientação Educacional, Gestão Educacional, Psicopedagogia e Educação Especial. Professora com formação em Língua Portuguesa e Pedagogia. Trabalha como Técnica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação. Instituição: Prefeitura

Municipal de Vila Valério – ES. Município: Vila Valério – ES.

E-mail: vivainfantil.semed@gmail.com

Franciele Thiesen Cavalheiro

Mestra em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Educação Especial Inclusiva, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialista em Orientação Teoria e Prática, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNINTER. Atualmente, é professora da Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul - RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0763344558662184>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0787-9893>

Francielle Calente Dias

Graduada em Pedagogia pela UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP, Pós-graduada nos cursos: Lato sensu, nível de especialização em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil pela Faculdade Vale do Cricaré. Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes; Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Cândido Mendes. Trabalha na rede estadual, na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) “Córrego Queixada”, em Educação Especial.

E-mail: franci_calente@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0587815777102406>

Greice Guterres Brum

Professora na Rede Municipal de Ensino de Alvorada – RS, na Escola Municipal de Educação Infantil (MEI) Pedro Antônio de Godoy, Alvorada - RS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/null>

Helainne Robertha Alves de Oliveira Dias

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2021), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2015). Especialista no Ensino de Língua e Literatura Brasileira (2007) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Possui graduação em Letras - Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná (2005). Professora do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Altas Habilidades (AH) do município de Curitiba-PR.

E-mail: helainneoliveira@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2105626403137631>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0669-2717>

Ivete Roseli Mandelli

Licenciada em Ciências Biológicas ((Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Licenciada em Pedagogia (Faculdade de Ciências Humanas-FGH). Pós-graduada em Interdisciplinaridade na Educação Básica (Faculdade Internacional de Curitiba FAINTER). Pós-graduada Educação Ambiental (Faculdade Dynamus de Campinas- FADYC). Professora de Ciências Biológica na rede de Ensino Municipal de Entre Rios do Sul- RS.

E-mail: ivetemandelli@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4478015551370019>

ORCID: <https://orcid.org/0003-9127-0381>

Jéssica Jaíne Marques de Oliveira

Educadora Especial (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Doutora em Educação (UFSM). Docente

da Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA). Coordenadora Técnica Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista Compreender para Atuar (FISMA).

E-mail: jessicajaine05@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4679040535045871>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4897-5889>

Jéssica Priscila Groth

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Feevale (2010). Especialista em Aquisição da Linguagem e Alfabetização pela Universidade Feevale (2012). Professora da rede pública de ensino, com experiência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: jssicagroth@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4688582150174409>

Joelva Petri

Pós-graduada em Educação Infantil, Gestão Escolar com Habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção, em Letras Língua Portuguesa e Inglesa. Professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil. Cinderela, com formação em Letras e Pedagogia. Instituição: Prefeitura Municipal de Vila Valério – ES. Município: Vila Valério – ES.

E-mail: joelva_petri@hotmail.com

Josiane Rodrigues Diniz

Professora no município de Mata-RS e no município de Jari-RS.

Formação: Educação Especial e pós-graduação em Psicopedagogia.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0937515806530989>

Josefa Lídia Costa Pereira

Doutora em Educação Especial (UFSCar); Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: josefa.pereira@ufsm.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0621869920121540>

ORCID: 0009-0004-1787-4449

Juliana Justo Evaldt

Pós-Graduação em nível de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional; Educação Infantil e Anos Iniciais; (Faculdade São Luís). Pedagogia em Anos Iniciais pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Professora de Educação Especial no município do Rio Grande do Sul - Brasil – BR.

E-mail: juliana.justo83@gmail.com

Juliana Porto de Souza

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2017). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2024).

Psicopedagoga Institucional concursada na Rede Pública Municipal do Município de Júlio de Castilhos – RS, na Escola Municipal Fundamental Visconde de Mauá e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Élio Salles.

E-mail: julianaportodesouza@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4722-9565>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3747213293010853>

Kamila da Rocha Beralde Cade Fracalossi

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, pós-graduada em Educação Especial pela

Universidade de Uberaba, atuando na rede estadual de ensino do município de Vila Valério-ES, no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
E-mail: kamila_aberalde@hotmail.com

Karen Dheise Brum Pletsch

karen.pletsch092@educar.poa.br
<https://lattes.cnpq.br/3981810611397737>

Kelli Cristina da Cruz Alves Tartaglia

Graduada em Pedagogia pela faculdade Multivix, de Nova Venécia - ES. Pós-graduada em Educação Especial - Séries Iniciais e Educação Infantil, pela faculdade UNIUBE. Atua na área de Educação Especial e no Ensino Regular, como segundo professor.
E-mail: kellitartaglia@gmail.com

Kevillin Vilella Siqueira

Graduada em Pedagogia. Trabalha na área de Educação Especial em Nova Venécia- ES.
Email: kevinvilella@hotmail.com

Lehaine Bastos Ribeiro

Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, atuando como professora da Educação Infantil em Salvador-BA.
E-mail: leabastospedag@gmail.com

Leonardo Dutra Will

Graduado em Matemática. Graduado em Artes Visuais. Graduado em Pedagogia. Técnico em Secretariado. Pós-Graduado em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Pós-Graduado em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Pós-Graduado em Metodologia do Ensino da Matemática. Pós-Graduado em Metodologia do Ensino de Arte (Arte Visual, Música e Movimento), Pós-graduação em Educação Matemática. Pós-Graduado em Ensino Religioso.
Professor MaPB de Arte e Professor MaPB de Matemática.
E-mail: leonardodutra911@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8062807612811392>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6696-3583>

Lia Margarida Costa Santos

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial Inclusiva com Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pedagoga e Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Atendimento Especializado Professor Alberto de Assis (CAEEAA), na cidade de Salvador-BA.
E-mail: liasacram74@gmail.com

Liamara Fontes da Silva Verdolim

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC (1996), em Filosofia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UNILAVRAS (1997), licenciada em Educação Física e Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2023). Professora da Educação Básica na Escola Municipal Dr. Rui Pena - CAIC e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Municipal Napoleão Reis, ambas localizadas em Conselheiro Lafaiete - MG.
E-mail: liamarafsv@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5021808207218536>

Lidiane Matos Ferreira

Educadora Especial da rede municipal de Capão da Canoa-RS. Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FACOS). Graduada em Pedagogia - Segunda Licenciatura (UNICNEC). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e Educação Inclusiva, Psicomotricidade e Neuropsicopedagogia (UNIASSELVI) e Tradutora, Intérprete e Docente de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (UNÍTESE).

E-mail: lidi.mf85@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7584764643569862>

Lisiane Santos Martins de Souza

Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Institucional e em Educação Especial. Professora e vice-diretora no município de Salvador-BA.

Liziane Forner Bastos

Educadora Especial (UFSM). Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER). Professora de Educação Especial na Rede Municipal de Santa Maria – RS e Professora de Educação Especial no Município de Restinga Seca – RS.

E-mail: liziane.fbastos@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2477795766841425>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5862-8720>

Luana Campos Gines Lorena de Souza

Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais (UFRN), Pedagoga (UFRN), Tecnóloga em Gestão Pública (IFRN), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFPI) e em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância (IFRN). Estudante do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA/RN), tutora EaD do curso de Gestão Pública (IFRN) e Técnico de Nível Superior na Controladoria Geral do Município de Ceará-Mirim-RN.

E-mail: luanagines@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3484904141013341>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8710-2955>

Luana Lima Guimarães

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP, 2016. Pós-graduada pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise, 2019. Especialista em Psicopedagogia - Universidade Estácio de Sá, 2018. Especialista em Atendimento Educacional Especializado – UNIMINAS, 2023. Docente na Rede Pública Municipal no município de Cotia-SP.

E-mail luana.lima.guimaraes@gmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3472803783395332>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4750-219X>

Luciana Quintana

Professora de Apoio Especializado concursada na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Niterói-RJ, desde 2019. Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2015. Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo – 2022 – 2022. Especialização Alfabetização, Leitura e Escrita – UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – 2022-2023.

Luciano Gomes de Sousa

Bacharelado, Licenciatura e Mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); professor

de Língua Portuguesa na rede pública de ensino de Barueri - SP e professor de Xadrez para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Associação Brasileira Autismo Conexão (ABRAAC), em Osasco - SP.

E-mail: lucianogomes@alumni.usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4787626692200780>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8515-5869>

Magali Inês Pessini

Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Campus Florianópolis Continente. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Caxias do Sul (2020). Especialista em Gestão e Metodologias para EAD (2012). Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2015) e Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0800488807544880>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8169-7932>

Maiandra Dadalto

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2021). Graduada em Letras-Português, pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2022). Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Multivix Serra (2022) e pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade Multivix Serra (2023). Professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Orélio Caliman, do município de Jaguaré-ES.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1682019311576758>

Marcela Santos Silva Capeline

Graduada em Pedagogia e pós-graduada em duas especializações, sendo essas “Educação Especial e Inclusiva” e “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Atua como docente, em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) “Santo Antonio”, Boa Esperança – ES.

E-mail: marcelaalti@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7269841718982512>

Márcia de Menezes Benvegnu

Graduada em Pedagogia Gestão e Supervisão de Processos Educativos (Unisinos). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFSM). Pós-graduada em Mídia na Educação (UFRGS). Em processo de especialização em Autismo (Faculeste). Professora na rede pública da cidade de São Leopoldo-RS desde 2003. Atuante na Supervisão escolar.

Email: marciamenezesb@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7236798474763720>

Margarete Borges dos Santos Sirtuli

Licenciada em Matemática (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Pós-graduada em Matemática e Física (Instituto de Desenvolvimento Educacional Alto Uruguai - IDEAU). Pós-graduada em Educação Especial (Uni América Centro Universitário). Professora de Matemática e de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rede pública estadual do Rio Grande do Sul - RS, na Escola Estadual de Educação Básica Barragem do Rio Passo Fundo - Entre Rios do Sul - RS.

E-mail: margaretesirtuli@gmail.com.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3373551240135990>

ORCID: 0009-0007-7634-1425

Maria Luiza Ozorio Venturine

Pedagogia e Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pós-graduação em Ensino Fundamental e Educação Infantil. Cursando: Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva. Psicopedagogia Institucional e Neuropsicopedagogia. Professora do Ensino Fundamental I aposentada e atuando como pedagoga da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arariboia.
e-mail: maria.luizaozorio@hotmail.com

Mariane Bellé Peripolli

Graduada em Educação Especial, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Gestão e Orientação Educacional; Educadora Especial na Escola Estadual de Educação Básica Padre Pedro Marcelino Copetti.
E-mail: maribelleperipolli@gmail.com

Marília Félix Diniz Melo

Graduação em Letras/Língua Portuguesa – UEPB. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa – FIP. Mestre em Formação de Professores – UEPB. Professora de Língua Portuguesa – Anos Finais– Escola Municipal Professora. Francisca Leite Vitorino – Boa Vista - Paraíba
E-mail: mariliaafelix@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2713464803138994>

Marta Elaine de Oliveira

Doutorado e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2010). Graduação em Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2003), e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2020). Professora da Educação Básica na Rede Pública Municipal e no Ensino Superior, no Instituto Metodista Granbery, em Juiz de Fora – MG.
Email: martaoliveirajf@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3645832831313824>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5908-3168>

Melânia de Melo Casarin

Professora Titular na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Possui graduação em Educação Especial - Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, pela Universidade Federal de Santa Maria (1989), Mestrado em Educação pela mesma Universidade (1997) e Doutorado em Educação, na linha de pesquisa em Informática na Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2014). Professora no Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Lattes <http://lattes.cnpq.br/0501016540031170>
ORCID: 0009-0001-3296-5523

Micheli Daiani Hennicka

Pedagoga graduada em Licenciatura Plena (2009), Especialista em Gestão Educacional (2011) e Mestre em Educação (2012), pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora dos Anos Iniciais, nas Redes Municipal e Estadual de Ensino, no município de Santa Maria-RS e no estado do Rio Grande do Sul-RS.
E-mail: micheli.hennicka@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3752712901935219>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2861-8211>

Nádia Joana Mendonça Izoton

Graduada em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especialização em Educação Especial. Gestão Escolar: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção. Alfabetização e Letramento. Educação Especial com ênfase em Deficiências. Professora da Educação Infantil no município de Vila Valério-ES, atuando como diretora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Norberto Santana.

E-mail: nadiajmi@hotmail.com

Nerleyde de Sousa Costa

Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Educação Especial pela Faculdade do Tapajós (FAT). Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) na Universidade de Pelotas (UFPEL). Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Experiência de 15 anos no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) na Escola Carlos Sarmento, no município de Itaituba-Pará.

E-mail: nerleyde@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8285955953570825>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4613-7418>

Nielly Colodette Soares

Graduada em Letras - Português e Inglês pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia-ES e em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos-SP; pós-graduada em Língua Portuguesa e Inglesa, Gestão Escolar: administração, supervisão, orientação e inspeção e Leitura e Escrita pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia-ES; professora na área de Linguagens e Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEE) "Córrego Queixada".

E-mail: niellycolodette@hotmail.com

Olímpio Rafael Cardoso

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2011). Mestrado em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2015). Doutorado em Zoologia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2020) e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022). Professor Titular da disciplina de Ciências do Colégio Militar de Santa Maria – 3ª Região Militar (CMSM).

E-mail: rafael.bioufrgs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0073089976446797>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3392-9687>

Patrícia da Silva Souza de Menezes

Paula Émille da Paixão Machado

Poline Martins

Professora graduada em Pedagogia pela UNISINOS (Universidade do Vale do Rio do Sinos). Pós-graduada em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Docente de Educação Especial na Rede Municipal de Sapiranga-RS, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E-mail: poline.ead@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0297726703550386>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5783-6187>

Ponciano de Almeida Greff

Estudante do Curso de Direito. Licenciado em Matemática. Possui graduação em Sistemas de Telecomunicações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (2010), graduação e bacharelado em Teologia, pela Faculdade de Educação Teológica Logos (2000) e mestrado em Ciências da Religião, pela Faculdade de Educação Teológica Logos (2002). Professor da Rede Pública do estado de Santa Catarina

E-mail: poncianogreff@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0122870969632564>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9727-4802>

Renata Azevedo Xavier

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2011), possui mestrado em Engenharia Ambiental (UFSM, 2015) e Licenciatura em Ciências Biológicas (Unopar, 2018). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana (UFN), de Santa Maria-RS.

E-mail: reaxavier@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7062494576153878>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3261-9620>

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.

E-mail: renata.canabarro@prof.santamaria.rs.gov.br

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

Renata da Silva Carmezin Rocha

Licenciatura em Pedagogia. Professora da rede municipal de Feira de Santana-BA, atuando na Coordenação Pedagógica há dez anos, na Prefeitura Municipal de Feira de Santana-BA. Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), na Fundação Visconde de Cairu. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar.

E-mail: rcarmezin@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3245464347518970>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6204-5428>

Ronise Venturini Medeiros

Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Maria - RS. Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

E-mail: roniseventurini@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8845370447734747>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3407-2347>

Samara de Almeida Flegler

Licenciatura Plena em Pedagogia. Especialização em Orientação Escolar e Supervisão Escolar. Especialização em Alfabetização e Letramento - Séries Iniciais. Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Especialização em Arte e Música na Educação. Especialização em Educação Especial Inclusiva. Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial – Vila

Valério – ES.

E-mail: samara.flegler@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3862387906233637>

Samuel Santos de Carvalho

Graduado em Licenciatura em Língua Portuguesa UNP – Universidade Potiguar, 2022. Graduando em Letras Língua Brasileira de Sinais (Libras) Estácio EaD. Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS.

Sandra Suzana Maximowitz Silva

Possui graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1999). Atualmente, é concursada da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS, exercendo o cargo de diretora na EMEF Diácono João Luiz Pozzobon.

Sheila Cristina Mallmann de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-graduada em Educação Infantil (UNICID). Pedagoga com uma trajetória de 25 anos dedicados à educação pública.

E-mail: sheilamallmann@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9967331531976717>

Sibely Melo de Sousa Maio

Formada em Pedagogia pelo Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy – IFESP, especialista em Psicopedagogia no Instituto de Ensino Superior Natalense – IESN e Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Word Univercity Ecumencial/FACEM. Professora da rede do Ensino Infantil, no município de São Gonçalo do Amarante SGA-RN, há mais de 06 anos, na Creche Municipal Padre Thiago Theisen.

E-mail: sibelymel@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2589950259712321>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8346-3937>

Stella Maris Martins Kraetzig

Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas/Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)-RS.

E-mail: stellamarismartins@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7204617186761682>

Suzel Lima da Silva

Terapeuta Ocupacional graduada pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2013. Especialização no Programa de Residência Multiprofissional em Gestão e Atenção Hospitalar no Sistema Público de Saúde com ênfase em Hemato-oncologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) concluída em 2016. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica- PPGEPT/ UFSM. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação-UFSM.

E-mail: suzellima2@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3249996189512183>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1279-2781>

Taise Gomes dos Santos Cá

Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2009).

Especialista em Docência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras, 2022). Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional - UFSM (2021). Atualmente, atua na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), como Tradutora e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

E-mail: taisegomes25@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1496128485471754>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1249-5082>

Tatiane Eliza dos Santos

Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário UNINTER. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professora de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) pela Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul - RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5816291683216064>

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-5580-4703>

Tatiane Negrini

Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação/UFSM na linha de Educação Especial/UFSM (2015). Mestre em Educação/UFSM (2009). Especialista em Gestão Educacional e Especialista em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação/UFSM. Graduada em Educação Especial - Deficientes da Audiocomunicação/UFSM (2006).

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>

Thaís Alves dos Santos

Graduação no Curso Normal em Nível Médio (Colégio Medianeira, 2003). Graduação em Pedagogia (Unopar, 2019). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFSUL PELOTAS, 2023). Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (FI, 2024) Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE-UFSM, 2023). Professora de Educação Básica na Rede Estadual e Municipal de Santa Cruz do Sul-RS.

E-mail: thaisalvesdossantos552@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1517289959878379>

Thais Alvim Silva

Graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professora Nair Fortes Abumery, em Além Paraíba, no estado de Minas Gerais – MG. Pós-graduação em nível de Especialização, em Matemática, pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá, no estado do Rio de Janeiro-RJ. Pós-graduação em nível de Especialização, em Ciências Políticas, pela Uniasselvi, no estado do Rio de Janeiro-RJ. Servidora Pública do estado do Rio de Janeiro-RJ.

Themis Karine Dutra Menegazzi

Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa-RS. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - RS (UERGS).

Email: themismenegazzi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7615581343947061>

Vanessa Barbosa Oliveira

Formada em Magistério. Bacharel em Educação Física pelo Unilasalle-Canoas. Licenciada em

Educação Física pela Ulbra-Guaíba. Especialização em Psicomotricidade Escolar pela PUCRS. Especialização em Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano pela Uniasselvi. Especialização em Psicomotricidade Relacional. Desde 2009, Professora da Rede Municipal de Educação de Guaíba-RS. Desde 2019, atua como Psicomotricista no Centro Educacional de Desenvolvimento de Potenciais. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/871653191835136>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9475-6213>

Vania Diniz de Mello

Educadora Especial (UFSM). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI). Funcionária Pública Estadual, atuante em Sala de Recursos Multifuncional (SRM). E-mail: vaniamellodz@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8803510525777066>

Zanandrea Guerch da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Centro Universitário Franciscano (UFN, 2010). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2011). Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM, 2016). Professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de ensino de Santa Maria-RS. Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. E-mail: zanandreaguerch@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4932625073016505>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6170-6538>



APRESENTAÇÃO

O livro **“Atendimento Educacional Especializado: desafios do Ensino Colaborativo na Educação Inclusiva”** é uma obra que surge, como uma luz orientadora, em meio aos complexos desafios enfrentados por educadores, pesquisadores e profissionais, comprometidos com a inclusão educacional.

A proposta de educação inclusiva representa um avanço significativo no cenário educacional contemporâneo. As políticas educacionais inclusivas defendem a igualdade de oportunidades e a obrigatoriedade de matrículas, para todos os alunos, nas escolas regulares. A formação de professores para a Educação Especial deve ser adaptada às necessidades específicas de cada contexto escolar, visando-se fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas. Os professores de Educação Especial, frequentemente, enfrentam uma demanda intensa de atendimento a alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), o que resulta, muitas vezes, que se sintam isolados. Nesse sentido, o Ensino Colaborativo surge como uma abordagem inovadora, a qual visa que esses professores trabalhem, em conjunto, com os professores das salas de aula regulares.

Este livro foi elaborado por educadores com vasta experiência na área da Educação Especial, que trouxeram, de suas atuações docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), experiências muito significativas, baseadas nos pressupostos do Ensino Colaborativo. Essas vivências oferecem uma riqueza de reflexões e sugestões, que são apresentadas em cada um dos artigos, as quais podem contribuir, ainda mais, com as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, com a experiência de aprendizado dos alunos.

Esta é uma obra importante, pois quando se considera o cenário educacional contemporâneo, a inclusão deixou de ser apenas uma aspiração distante, para se tornar uma meta tangível e necessária. Nesse

contexto, o Ensino Colaborativo busca não apenas acolher a diversidade, mas, também, promover a educação inclusiva, na qual todos os alunos são merecedores da oportunidade de aprenderem, crescerem e se desenvolverem.

Os capítulos deste livro refletem a diversidade de experiências, pesquisas e práticas relacionadas ao Ensino Colaborativo e à educação inclusiva. Contemplam, desde intervenções pedagógicas específicas, até reflexões teóricas associadas ao contexto experiencial dos autores. Cada contribuição oferece perspectivas únicas sobre como enfrentar os desafios que surgem ao se buscar a inclusão de todos os alunos. Além disso, o livro contém uma diversidade de enfoques, tais como as estratégias pedagógicas inovadoras, o incentivo à formação de professores, a adaptação curricular e o uso de recursos tecnológicos.

No entanto, além do que, simplesmente, apresentar e discutir esses enfoques colaborativos, este livro busca estimular uma reflexão e um diálogo contínuo sobre como os espaços escolares podem ser efetivos e inclusivos, nos quais cada aluno possa se manifestar, em sua diferença e singularidade, e ser valorizado em seu processo de aprendizagem.

À medida que se entendem os desafios confrontados pelo Ensino Colaborativo na educação inclusiva, percebe-se que os obstáculos podem ser a oportunidade de inovação e de transformação nas práticas pedagógicas. Assim, deseja-se que os desafios do Ensino Colaborativo, na educação inclusiva, sejam enfrentados como oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos, sendo esses, principalmente, os professores e os alunos.

As Organizadoras

SUMÁRIO

- 1.** Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: noções de tempo - passado e presente | *Kamila da Rocha Beralde Cade Fracalossi; Cristiane Missio; Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira* | **36**
- 2.** Intervenção Pedagógica no Ensino Colaborativo | *Fernanda Savergnini Deprá; Joelva Petri; Cristiane Missio; Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira* | **42**
- 3.** Atenção, concentração! Uma experiência colaborativa | *Ana Paula Ferreira Augusto; Cristiane Missio; Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira* | **48**
- 4.** Ensino colaborativo: intervenção pedagógica na educação infantil | *Sibely Melo de Sousa Maio; Alana Claudia Mohr; Suzel Lima da Silva* | **58**
- 5.** Altas Habilidades/Superdotação: uma proposta de intervenção pedagógica na sala de aula de Atendimento Educacional Especializado – AEE | *Samuel Santos de Carvalho; Alana Claudia Mohr; Suzel Lima da Silva* | **74**
- 6.** Adaptação de atividades curriculares no contexto da deficiência múltipla | *Marília Félix Diniz Melo; Alana Claudia Mohr; Suzel Lima da Silva* | **86**
- 7.** Ensino colaborativo sob o olhar dos professores no cotidiano escolar de uma escola rural de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte | *Luana Campos Gines Lorena de Souza; Alana Claudia Mohr; Suzel Lima da Silva* | **96**
- 8.** Mediação pedagógica no ensino colaborativo | *Liamara Fontes da Silva Verdolim; Elaine Farias da Silveira; Daniela Camila Froehlich; Melânia de Melo Casarin* | **104**
- 9.** A inclusão de um aluno com Síndrome de Down: um estudo sobre a ação colaborativa em uma classe do 1º ano | *Ana Paula de Lima Wermelinger Cavalheiro; Daniela Camila Froehlich; Melânia de Melo Casarin* | **119**
- 10.** Planejamento de ensino colaborativo | *Marta Elaine de Oliveira; Edna Maria Pires Torres; Daniela Camila Froehlich; Melânia de Melo Casarin* | **129**
- 11.** Mural sensorial de matemática: atividade desenvolvida em sala de recursos multifuncionais e sala de aula regular | *Marta Elaine de Oliveira; Daniela Camila Froehlich; Melânia de Melo Casarin* | **140**
- 12.** Atividades lúdicas construindo referenciais de aprendizagem e ensino | *Thais Alvim Silva; Sandra Suzana Maximowitz Silva; Melânia de Melo Casarin* | **151**

13. Atendimento educacional especializado para pessoas com altas habilidades e superdotação | *Luciana Quintana; Sandra Suzana Maximowitz Silva; Melânia de Melo Casarin* | **159**

14. A potência do ensino colaborativo: a literatura e a arte como estratégias pedagógicas inclusivas | *Andréia Andrade; Márcia de Menezes Benvegnú; Daiane Pinheiro; Josefa Lídia Costa Pereira; Liziane Forner Bastos; Jéssica Jaíne Marques de Oliveira* | **191**

15. Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: a visita de um professor surdo na escola | *Lidiane Matos Ferreira; Daiane Pinheiro; Josefa Lidia Costa Pereira* | **203**

16. Avanços tecnológicos e sustentabilidade no contexto do ensino colaborativo como estratégia didático-pedagógica de inclusão educacional | *Margarete Borges dos Santos Sirtuli; Ivete Roseli Mandelli; Daiane Pinheiro; Josefa Lidia Costa Pereira* | **214**

17. Por uma educação inclusiva: atividades literárias e artísticas no ensino colaborativo | *Juliana Justo Evaldt; Daiane Pinheiro; Josefa Lidia Costa Pereira* | **225**

18. Atendimento Educacional Especializado e ensino colaborativo: desafios e perspectivas da sala de Atendimento Educacional Especializado | *Lisiane Santos Martins de Souza; Mariane Bellé Peripolli; Suzel Lima da Silva* | **235**

19. Ensino colaborativo: um novo olhar para a realidade | *Lia Margarida Costa Santos; Mariane Bellé Peripolli; Suzel Lima da Silva* | **243**

20. Handprint na inclusão | *Aldinéia Sousa Teles Pedreira; Mariane Bellé Peripolli; Suzel Lima da Silva* | **250**

21. O ensino colaborativo na inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista | *Lehaine Bastos Ribeiro; Mariane Bellé Peripolli; Suzel Lima da Silva* | **258**

22. Proposta de intervenção pedagógica baseada em altas habilidades/superdotação | *Magali Inês Pessani; Tatiane Negrini; Alice Huerta Jardim Dutra* | **267**

23. Prática psicomotora com grupo de convivência | *Vanessa Barbosa Oliveira; Tatiane Negrini; Alice Huerta Jardim Dutra* | **273**

24. A identificação de alunos que possuem altas habilidades/superdotação: um desafio para o profissional do Atendimento Educacional Especializado | *Ponciano de Almeida Greff; Tatiane Negrini; Alice Huerta Jardim Dutra* | **282**

25. A mil pela inclusão | *Elisiane da Silva Mayer; Vera Lucia Rohte; Tatiane Negrini; Elisandra Conterato Berguemmayr; Alice Huerta Jardim Dutra* | **293**

26. As sensações que despertam prazeres: uma intervenção pedagógica no ensino colaborativo | *Karen Dheise Brum Pletsch; Zanandrea Guerch da Silva; Tatiane Negrini* | **300**

27. Experiência de ensino colaborativo em uma turma com aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação | *Josiane Rodrigues Diniz; Zanandrea Guerch da Silva; Tatiane Negrini* | **314**

28. O brincar como recurso de desenvolvimento e inclusão | *Greice Guterres Brum; Zanandrea Guerch da Silva; Tatiane Negrini* | **321**

29. Proposta de ensino colaborativo | *Andrea Medianeira de Oliveira Durlo; Zanandrea Guerch da Silva; Tatiane Negrini* | **328**

30. A formação de professores como ferramenta para desenvolver o ensino colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular | *Patrícia da Silva Souza de Menezes; Eliana da Costa Pereira de Menezes; Carmen Damaris da Silva* | **335**

31. O ensino colaborativo: a relação entre professor do ensino regular e o profissional do Atendimento Educacional Especializado | *Paula Émille da Paixão Machado; Eliana da Costa Pereira de Menezes; Carmen Damaris da Silva* | **344**

32. Aulas de xadrez para pessoas com Transtorno do Espectro Autista na Associação Brasileira Autismo Conexão | *Luciano Gomes de Sousa; Denise Medina Fidler; Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira* | **353**

33. Sistema solar para crianças com baixa visão: adaptação e flexibilização do conteúdo | *Luana Lima Guimarães; Denise Medina Fidler; Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira* | **362**

34. Ensino colaborativo: um caminho para a educação inclusiva | *Danusa Santos da Cunha; Elisandra Conterato Berguemmayr* | **373**

35. Aprendizado tátil em geografia: explorando o relevo com Lego Braille Bricks | *Felipe Correa dos Santos; Elisandra Conterato Berguemmayr* | **382**

36. Ensino Colaborativo: abordagem inspiradora como possibilidade para uma educação inclusiva | *Danuzi de Almeida de Paula; Elisandra Conterato Berguemmayr* | **390**

- 37.** Sensibilização do Transtorno do Espectro Autista na escola | *Darciana Vizzotto; Deise Mara Ferronato; Elisandra Conterato Berguemmayr* | **398**
- 38.** Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: brincando e aprendendo com os números | *Franciele Thiesen Cavalheiro; Elisandra Conterato Berguemmayr; Tatiane Eliza dos Santos; Liziane Bastos; Jéssica Jaíne Marques de Oliveira* | **412**
- 39.** Inclusão por meio do esporte | *Carolina Quintana Mendonça; Liziane Forner Bastos; Jéssica Jaíne Marques de Oliveira* | **425**
- 40.** Intervenção pedagógica no ensino colaborativo | *Adriana Coutinho dos Santos Zimmer; Ronise Venturini Medeiros; Alexsandra dos Santos Rosa* | **435**
- 41.** Jogando e aprendendo com os algarismos: intervenções pedagógicas no ensino colaborativo | *Kevillin Vilella Siqueira; Kelli Cristina da Cruz Alves Tartaglia; Taise Gomes dos Santos Cá; Ronise Venturini Medeiros* | **444**
- 42.** Poetizando: uma intervenção pedagógica colaborativa | *Maiandra Pavanello da Rosa; Taise Gomes dos Santos Cá; Ronise Venturini Medeiros* | **453**
- 43.** Preservação da biodiversidade: uma prática de ensino colaborativo | *Marcela Santos Silva Capeline; Taise Gomes dos Santos Cá; Ronise Venturini Medeiros* | **461**
- 44.** Práticas pedagógicas do ensino colaborativo | *Nerleyde de Sousa Costa; Jéssica Jaíne Marques de Oliveira; Vania Diniz de Mello* | **467**
- 45.** Compartilhando saberes sobre o ensino colaborativo | *Renata da Silva Carmezin Rocha; Jéssica Jaíne Marques de Oliveira; Vania Diniz de Melo* | **475**
- 46.** Entrelaçando conhecimentos por meio do ensino colaborativo | *Eliana da Costa Pereira Menezes; Ana Paula da Silva Pozzobon Castanho; Jéssica Priscila Groth* | **479**
- 47.** Os jogos de matemática no contexto do ensino colaborativo de estudante em investigação de Altas Habilidades | *Eliana da Costa Pereira Menezes; Ana Paula da Silva Pozzobon Castanho; Helainne Robertha Alves de Oliveira Dias* | **487**
- 48.** Estimulando habilidades básicas por intermédio do painel sensorial estilo Montessori e da caixa de mistérios | *Eliana da Costa Pereira Menezes; Ana Paula da Silva Pozzobon Castanho; Amanda Gomes Maidana* | **496**
- 49.** Trabalhando as noções de tempo: passado e presente | *Nádia Joana Mendonça Izoton; Fabiane Romano de Souza Bridi; Eliane Sperandei Lavarda* | **503**

50. O estímulo da consciência fonológica no Atendimento Educacional Especializado: contribuições do trabalho colaborativo para o processo de alfabetizar através do lúdico | *Samara de Almeida Flegler; Eliane Sperandei Lavarda; Fabiane Romano de Souza Bridi* | **510**

51. Emoções: reconhecimento e expressão | *Leonardo Dutra Will; Maria Luiza Ozorio Venturine; Fabiane Romano de Souza Bridi; Eliane Sperandei Lavarda* | **518**

52. Jornal escolar: construindo ações para a educação inclusiva | *Francielle Calente Dias; Nielly Colodette Soares; Fabiane Romano de Souza Bridi; Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira; Eliane Sperandei Lavarda; Cristiane Missio* | **525**

53. “Just dance” como possibilidade metodológica no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista | *Renata Azevedo Xavier; Olímpio Rafael Cardoso; Fabiane Romano de Souza Bridi; Maiandra Pavanello da Rosa* | **531**

54. Intervenções pedagógicas no ensino colaborativo | *Juliana Porto de Souza; Fabiane Romano de Souza Bridi; Maiandra Pavanello da Rosa* | **539**

55. Aprendendo sobre respeito às diferenças a partir da literatura infantil e do ensino colaborativo | *Micheli Daiani Hennicka; Fabiane Romano de Souza Bridi; Maiandra Pavanello da Rosa* | **547**

56. Inclusão: uma possibilidade para todos | *Poline Martins; Maiandra Pavanello da Rosa; Fabiane Romano de Souza Bridi* | **556**

57. Explorando os Números por meio de parlenda | *Sheila Cristina Mallmann de Oliveira; Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel; Renata Corcini Carvalho Canabarro* | **564**

58. Métodos contraceptivos: pesquisando, jogando, criando e aprendendo | *Stella Maris Martins Kraetzig; Caroline da Silva Brandão; Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel; Renata Corcini Carvalho Canabarro* | **572**

59. Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: sólidos geométricos | *Thaís Alves dos Santos; Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel; Renata Corcini Carvalho Canabarro* | **580**

60. Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: um relato | *Themis Karine Dutra Menegazzi; Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel; Renata Corcini Carvalho Canabarro* | **588**



CAPÍTULO 1

Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: noções de tempo - passado e presente

Kamila da Rocha Beralde Cade Fracalossi

Município: Vila Valério – ES.

Kamila da Rocha Beralde Cade Fracalossi

Municípios: Santa Maria – RS e Júlio de Castilhos – RS.

Kamila da Rocha Beralde Cade Fracalossi

Rede Municipal de Florianópolis – SC.

CAPÍTULO 1

O acesso à educação é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira a todas as crianças, independentemente de classe, gênero ou quaisquer características que as diferenciem. No decorrer dos anos, muito se evoluiu no âmbito da educação escolar, de modo que as crianças que apresentam um ou mais tipos de deficiência ou transtornos, sejam físicos, mentais ou ambos, são amparadas, por lei, para frequentarem a escola e terem acesso à educação inclusiva, garantindo-se, dessa forma, a aprendizagem em sala de aula, junto a toda a turma estudantil.

Assim, de modo a atender todas as crianças em ambiente escolar, o Ensino Colaborativo é composto por estratégias de ensino-aprendizagem, que são elaboradas pelo professor de Educação Especial, juntamente com o professor do ensino regular, visando a favorecer e elucidar o processo de aprendizagem para todos os alunos, inclusive os alunos público-alvo da Educação Especial.

O presente trabalho foi planejado e aplicado na Escola Municipal de Educação Infantil Norberto Santana, situada na Rua Professor Antônio dos Santos, nº 86, Bairro Nova Aliança, Vila Valério - ES, CEP: 29785000. Trata-se de um município pequeno, do interior do estado, com aproximadamente 15 mil habitantes, tendo, como principal atividade econômica, a produção de café. Assim, grande parte da população reside na zona rural e se percebe certa escassez de informações e interesse quando se trata de mudanças no cotidiano escolar. A escola é pequena, possuindo cento e vinte alunos, que estão matriculados no maternal (três anos), Pré I (quatro anos) e Pré II (cinco anos).

O funcionamento acontece nos turnos matutino e vespertino, com três salas de aula por turno. Possui um diretor, um auxiliar de secretaria, uma pedagoga, seis professores regentes, dois professores de Múltiplas Experiências, três cuidadores de sala, uma estagiária, quatro

auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes.

Percebe-se que a visão, dos professores, sobre o tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é o de que todos têm direito ao mesmo currículo e ao mesmo conjunto de saberes. Por isso, o responsável por todos os estudantes, com ou sem deficiência, é quem faz o planejamento para todo o grupo, sendo esse o professor regente da sala regular. No entanto, essa tarefa pode, e deve, ser compartilhada.

Quando o docente da Sala de Recursos (SR) participa da elaboração das aulas, tem a oportunidade de propor atividades ao colega da sala regular, considerando-se os interesses e as necessidades de cada aluno com deficiência, identificando-se possíveis barreiras à aprendizagem desses estudantes e se apontando estratégias para que eles tenham as mesmas oportunidades que toda a turma. Diante desse contexto, vê-se que é necessário evoluir, na escola, os pensamentos e as ideias a respeito da educação inclusiva e do Ensino Colaborativo.

Os alunos da referida escola são atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município, sendo que as escolas municipais não oferecem atendimentos com professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Após os diagnósticos, os alunos são encaminhados para uma triagem na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e incluídos, no contraturno, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da instituição, tendo essa a responsabilidade de buscar e entregar os usuários do atendimento em suas respectivas residências. Os alunos público-alvo da Educação Especial, da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Norberto Santana, possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo que seus professores regentes demonstram comprometimento com o trabalho, pensando sempre em recursos pedagógicos que facilitem o aprendizado,

CAPÍTULO 1

a par de permitirem a participação dos estudantes e proporcionando autonomia ao aluno em sala de aula. Ainda que não possuam o auxílio do trabalho colaborativo, os professores buscam conhecimento e caminhos que possam levar a bons resultados.

A Intervenção Pedagógica: Noções de Tempo Passado e Presente

A intervenção pedagógica proposta trabalha sobre a proposta “Noções de Tempo: Passado e Presente”, abrangendo o tempo cronológico e alguns indicadores temporais, como “antes, durante e depois”. A passagem do tempo é apresentada pela sequência do dia e da noite, levando os alunos a observarem as atividades que fazem parte da rotina diária e que são realizados em cada período.

Os objetivos traçados para a proposta envolveram as seguintes ações: desenvolver habilidades de percepção de lugar no tempo e espaço; observação da imagem e identidade; distinção entre passado e presente na leitura de fotografias; observar imagens e expressar as percepções de leitura de imagem; estimular o interesse pela própria história e pelo ambiente; recontar histórias, estimular a imaginação e desenvolver noções de tempo.

A atividade foi aplicada na turma do Pré II matutino, em duas aulas. A turma é composta por vinte alunos, entre cinco e seis anos de idade, tendo dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para se desenvolver a proposta, utilizaram-se, como recurso, os seguintes materiais: fotos pessoais, antigas e atuais, dos alunos e de suas famílias; fotografias de um triciclo antigo, em preto e branco, e de um triciclo atual, colorido; imagens de telefone e computador, antigos e atuais; computador e datashow.

Metodologia e Resultados

1ª aula - Montar cartazes com as fotos pessoais solicitadas, a fim de ilustrar como os objetos mudaram com o passar do tempo. Orientar os alunos a organizarem as fotografias, da mais antiga para a mais recente, observando se conseguem colocá-las em ordem. Se necessário, ajudá-los fazendo perguntas, as quais facilitem essa organização e ressaltem as noções de tempo cronológico.

2ª aula - Orientar os alunos a observarem as fotografias trazidas pelo professor, e perguntar, a eles, o que está sendo retratado nas imagens. Solicitar aos alunos que digam qual é a fotografia que mostra como o triciclo era antigamente (antes) e qual é a fotografia que o mostra atualmente (depois), aproveitando para explorar as noções de tempo. Comentar que as mudanças sofridas pelos objetos, ao longo do tempo, devem-se, na maioria das vezes, a melhorias relacionadas aos avanços tecnológicos e à segurança em suas respectivas utilizações.

Para enriquecer o momento de aprendizagem, mostrar, aos alunos, imagens da evolução de diferentes objetos ao longo do tempo, como o telefone e o computador. Pode-se explorar as diferenças em cada caso, comparando e observando, em detalhes, o que mudou, tanto no aspecto físico quanto no modo de usar. Sugere-se, também, deixar as imagens misturadas e pedir aos alunos que as coloquem em ordem. Assim, pode-se explorar a relação temporal entre as imagens, perguntando qual vem antes, qual vem depois, etc.

Conclusão

Realizar essa intervenção resultou em relatos gratificantes, tanto por parte da professora regente quanto por parte das famílias, que se envolveram, na atividade, pessoalmente e também via WhatsApp.

CAPÍTULO 1

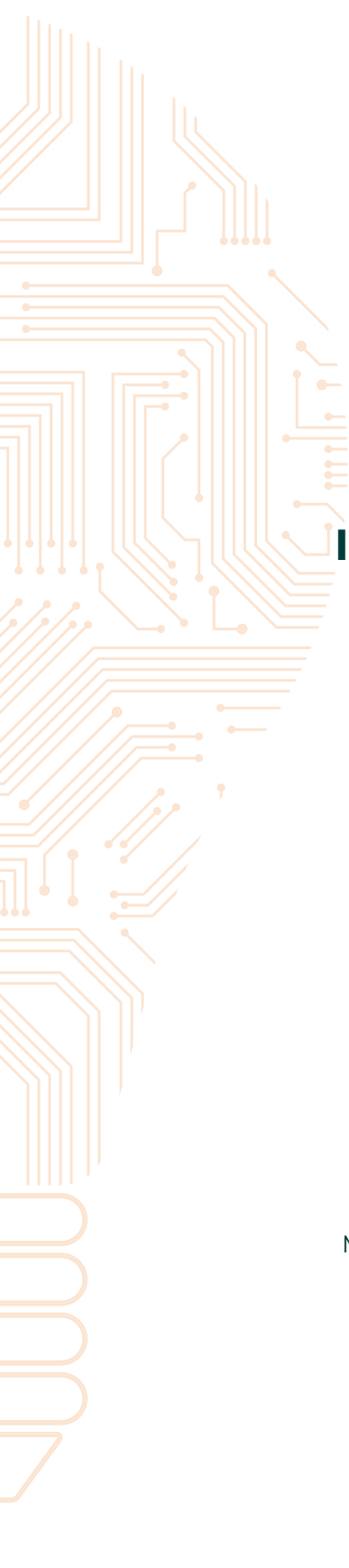
Configurou-se colocar em prática o que nos foi passado por meio dos módulos, com riquíssimos conteúdos e opções de vídeos. Os alunos envolvidos manifestaram interesse, sendo criativos e participativos. O professor regente contribuiu para a realização das atividades, demonstrando estar satisfeito com os resultados alcançados, ao declarar que o trabalho colaborativo foi gratificante, tanto para ele quanto para os alunos. Espera-se, no decorrer do ano letivo, e também em longo prazo, que essa proposta seja praticada novamente e sirva de subsídio para que o Ensino Colaborativo se fortaleça, tanto na turma em que foi desenvolvido quanto na escola. Isso fará com que os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sejam atendidos de maneira integral, sentindo-se seguros e acolhidos, de modo a formarem parte ativa da turma.

Referências

Quem inventou a bicicleta? De invenções na História. Disponível em: <http://livro.pro/bw2fyc>. O vídeo mostra a história da invenção da bicicleta.

A bicicleta, de Toquinho. Disponível em: <http://livro.pr/qqr5ci>. Acesso em: 26 ago. 2023. Videoclipe animado da canção de Toquinho.

SANTOS, C. E. M.; COSTA, L. K. O que é ensino colaborativo? **Revista brasileira de educação especial**, v.26, n. 4, Bauru, 2020.



CAPÍTULO 2

Intervenção Pedagógica no Ensino Colaborativo

Fernanda Savernini Deprá

Município de Vila Valério – ES.

Joelva Petri

Município: Vila Valério – ES.

Cristiane Missio

Municípios de Santa Maria e Júlio de Castilhos – RS.

Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira

Rede Municipal de Florianópolis - SC

CAPÍTULO 2

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ter papel de destaque no acompanhamento do aluno público-alvo da Educação Especial. Assim, pretendemos, com este trabalho, investigar e testar metodologias e intervenções, a fim de contribuir com a inclusão no ambiente escolar, além de compreender, como os professores, em trabalho de colaboração, podem identificar e ajudar na aprendizagem global desses alunos, acompanhando e sistematizando o processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo principal é identificar os meios que possibilitam a inclusão dos alunos de maneira prazerosa, articulando o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No nosso caso, não temos um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas um cuidador, e também o professor da sala de aula comum. Assim, uma das maneiras de amenizar essa problemática é o Ensino Colaborativo, que visa promover a troca de conhecimento e articular estratégias para o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

A inclusão de crianças que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é importante e necessária em todas as etapas da educação. Contudo, na Educação Infantil, esse acompanhamento é crucial, pois é a primeira etapa da Educação Básica, precisando, portanto, ser prazerosa e eficaz.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Cinderela é uma escola urbana, que atende, atualmente, 159 alunos. Situa-se no município de Vila Valério, interior do estado do Espírito Santo-ES, município que possui, aproximadamente, 14 mil habitantes. Temos, como participantes deste trabalho, dois professores, sendo um da sala de aula comum e um do Projeto de Múltiplas Experiências, um supervisor escolar e um cuidador. A escola fica localizada no centro do município, atendendo crianças dessa localidade, de bairros adjacentes e, também, crianças

oriundas da zona rural.

A escola conta com 13 professores, sendo 09 professores regentes de sala e 04 professores de múltiplas experiências. Os professores da escola Cinderela possuem graduação e pós-graduação, sendo que realizam, também, cursos orientados pela Secretaria Municipal de Educação, pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O processo de inclusão é efetuado por meio do diálogo com as famílias, com a orientação médica sobre a necessidade de um cuidador e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento é realizado no contraturno, na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), pois o município não conta com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's).

Percebe-se que um número maior de crianças, que necessita de acompanhamento especializado, está matriculado no sistema regular de ensino, sendo que o corpo docente precisa de capacitação, com formação específica e contínua para atender essas crianças.

Descrição da intervenção pedagógica

A nossa proposta tem, como objetivos, desenvolver a empatia e a autoestima, incentivar a percepção cognitiva e o raciocínio-lógico, além de estimular e aprimorar a coordenação motora fina. Os alunos envolvidos estão matriculados no Pré II D, turno vespertino. Nessa turma, temos um aluno que, desde o nascimento, apresenta atraso no desenvolvimento motor.

Dessa forma, foram planejadas ações que estimulam o desenvolvimento e o aprimoramento da coordenação motora fina, por meio de atividades como alinhar, massa de modelar, atividades com o uso da pinça/pregador, uso do alfabeto móvel, pintura com lápis de cor

CAPÍTULO 2

e giz de cera, a par de atividades de escrita de palavras, sendo essas contextualizadas com a sequência didática em estudo. Realizaram-se, também, brincadeiras dirigidas, com movimentos de equilíbrio, como, por exemplo, empilhar copos e colocá-los um dentro do outro com a ajuda do pregador, além de atividades de corrida, pulo e lateralidade, como, por exemplo, andar sobre a corda, dentre outras.

As atividades desenvolvidas foram planejadas entre o professor, a pedagoga e o cuidador. Essas atividades foram planejadas e aplicadas durante o período regular das aulas, sendo destinadas um grupo heterogêneo de alunos. A responsabilidade do planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades é de ambos, pois, como sabemos, no Ensino Colaborativo, o professor especializado e o professor de ensino comum dividem a responsabilidade sobre o ensino, tanto nos erros quanto nos acertos. Pelo fato de não termos um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em nossa escola, pensamos e desenvolvemos essas atividades, de forma colaborativa, entre os profissionais da mesma, a fim de contribuir e proporcionar o melhor aproveitamento a todos os alunos da turma.

Apresentação dos resultados

O foco principal da nossa intervenção pedagógica é o aluno que apresenta comprometimento motor desde o nascimento. No início da nossa intervenção, essa criança não conseguia traçar nenhuma letra, encontrando-se, ainda, na fase da garatuja. Após as atividades com a massa de modelar, alinhavo, uso da pinça/pregador e confecção de bolinhas de papel crepom, já conseguimos com que ele traçasse algumas letras, respeitando o devido espaço da folha de papel.

O estudante também tinha dificuldades de locomoção, espe-

cialmente num trajeto da escola, referente à subida da rampa que une o segundo ao terceiro piso. Assim, toda vez que o aluno subia a rampa, dava a mão para professora. Hoje, ele já possui confiança e autonomia para fazê-lo sozinho. Da mesma forma, possui autonomia no recorte e colagem de figuras. As demais crianças também aprimoraram suas habilidades cognitivas e motoras, uma vez que o Ensino Colaborativo é para todos,

A escola configura-se, assim, como um espaço dinâmico, plural e heterogêneo, sendo que o Ensino Colaborativo contribui tanto para o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes quanto para a melhoria das práticas docentes.

Conclusão

O Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), proporcionou-nos uma grande gama de conhecimentos. Os estudos e as leituras dos materiais, juntamente com as aulas disponibilizadas, ressaltaram a necessidade de se buscar, e de se ofertar, diretrizes e estratégias para que os profissionais da Educação Infantil possam, efetivamente, atender as demandas dos alunos.

A implementação dessa proposta envolve passos importantes, como a sensibilização e a formação dos profissionais da educação, a identificação e avaliação dos alunos com deficiência, a elaboração de planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a aplicação do Ensino Colaborativo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de se desenvolverem plenamente, com o devido respeito às suas individualidades e necessidades específicas. A implementação do Ensino Colaborativo, na Educação Infantil, é benéfica para os alunos

CAPÍTULO 2

com deficiência, pois promove o respeito à diversidade, a igualdade, a equidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva e menos preconceituosa. O processo de inclusão, na educação básica, é um processo contínuo, que aliado ao Ensino Colaborativo, torna-se viável e eficaz.

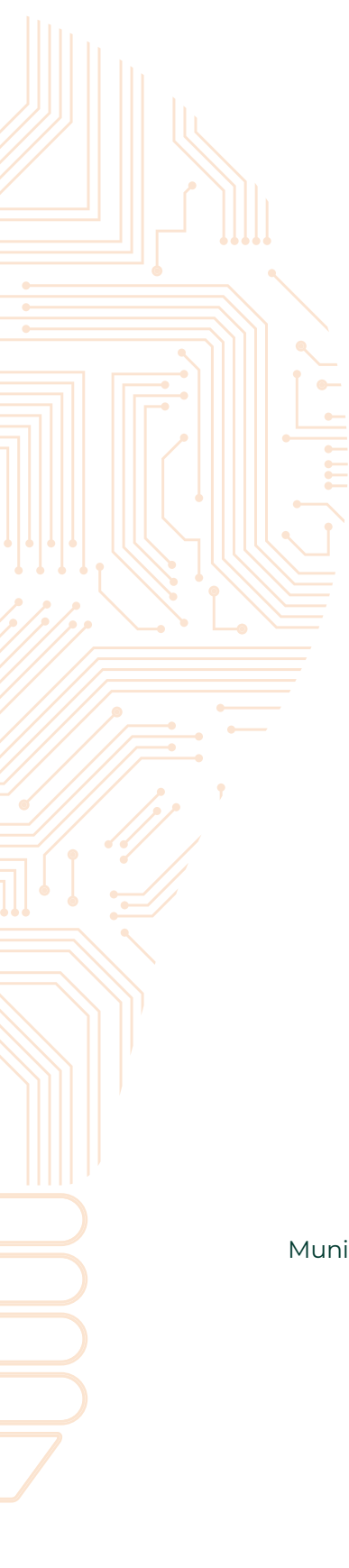
Referências

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. N. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

ZANOTTO, S. R., & BATISTA, C. G. Atendimento educacional especializado na educação infantil: a formação docente em foco. **Revista Eletrônica de Educação**, 12(2), 17-32, 2018.

CARVALHO, R. S. de, & PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: avanços e desafios. **Revista Interdisciplinar Brasileira**, 6(3), p. 64- 77, 2019.



CAPÍTULO 3

Atenção, concentração!

Uma experiência colaborativa

Ana Paula Ferreira Augusto

Município de Vila Valério – ES.

Cristiane Missio

Municípios de Santa Maria - RS e Júlio de Castilhos – RS.

Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira

Rede Municipal de Florianópolis – SC.

CAPÍTULO 3

Pensar num processo educacional integral é compreender, e refletir, a transformação do aluno, do currículo e da sociedade, rompendo-se, assim, limites políticos-pedagógicos que circundam, numa perspectiva restrita, o processo educacional.

A Constituição Federal, no artigo 205, determina que

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

Desse modo, entender que a educação é um direito de todos, conforme a própria lei nos informa, é o primeiro passo para se implementarem sistemas e programas que garantam o real desenvolvimento do educando, percebendo-o como o centro do processo, e não como o mero resultado final. Assim, aponta-se a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo esse uma política pública educacional imprescindível na garantia da equidade dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Dessa forma, é fundamental que as instituições de ensino público assegurem o acesso desses estudantes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitando-se, assim, que o aluno tenha instrumentos para desenvolver, de forma ampla, as suas habilidades e competências. O Ensino Colaborativo configura-se como uma das possibilidades de se promover, e de se apoiar, a aprendizagem, de todos os estudantes, na sala de aula de ensino regular, desenvolvendo-se as habilidades do professor especialista e do professor de sala de aula comum.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e de Ensino Fundamental (EMEIEF) Welton Altoé Caliman localiza-se no Córrego Tesouro, interior do município de Vila Valério, situado no norte do estado do Espírito

Santo – ES. Trata-se de uma instituição municipal, de ensino público, de realidade rural. Atende, nas suas sete turmas, 125 alunos, tanto da própria localidade quanto de localidades vizinhas, que estão distribuídos entre a Educação Infantil Pré-escola I e II, e também no Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano escolar. No quadro de funcionários, possui nove professoras, duas estagiárias, diretora, secretária, três auxiliares de serviços gerais, três motoristas e três acompanhantes de transporte.

A instituição não possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal como nenhuma das outras escolas da rede municipal. Sua estrutura, ao se pensar em acessibilidade, é falha e precária, e o único atendimento público, no município, é realizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Desse modo, todas as atividades e adaptações precisam ser realizadas pelo próprio professor regente, o que acontece poucas vezes, devido à falta de conhecimento e ao excesso de cobrança para o cumprimento do currículo.

Dessa forma, na referida escola, não existe nenhum aluno atendido em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No início deste curso, a escola possuía uma única aluna com laudo, a criança K.M.S., a qual faz tratamento desde a idade de 01 ano e 06 meses. Nesta etapa da escrita do trabalho, a instituição possui três alunos com laudo médico e outros em investigação, sendo que a escola tem conversado com os responsáveis por esses estudantes, solicitando investigação por meio de atendimentos com equipe multidisciplinar. As especificidades dos estudantes são as seguintes: afecção miopática congênita hereditária, caracterizada por fraqueza e hipotonia na fase da infância, além de atraso no desenvolvimento motor; Transtorno Opositor Desafiador (TOD); Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Observa-se que esses dois últimos diagnósticos não estão

CAPÍTULO 3

inseridos no público-alvo da Educação Especial.

Na instituição de ensino em questão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é debatido com frequência. Porém, devido à falta da Sala de Recursos (SR), de informação e de apoio dos órgãos públicos, faz-se muito pouco no sentido de integrar as práticas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com características específicas. Os professores, dentro de suas possibilidades e por meio da ludicidade, procuram realizar atividades diferenciadas, as quais permitam a participação de todos. No entanto, ainda falta muito para que isso seja considerado um processo constante e eficiente.

Por se tratar de uma escola rural, com as famílias, em sua maioria, trabalhando em sistema de diária ou como meeiros, as mesmas possuem pouco acesso à informação e quase nenhum recurso para os acompanhamentos necessários às crianças. Poucas famílias dispõem de transporte próprio e não existe transporte público para as viagens até a cidade. Isso torna o trabalho moroso, impossibilitando que as estratégias, traçadas pela equipe gestora, avancem.

Descrição da proposta

A sequência de atividades elaborada para o trabalho colaborativo está em consonância com a disciplina de Educação Física, espaço de estudo no qual a mesma será aplicadas. O intuito será o de auxiliar no fortalecimento do corpo, compreendendo-se os gestos e os movimentos, além de desenvolver foco, concentração, atenção, lateralidade, coordenação motora ampla, agilidade, escuta, organização e reprodução de comandos. Trabalhar-se-á, também, a noção de espaço, havendo, assim, a intenção de se replicarem essas habilidades, adquiridas de forma lúdica, no dia a dia da sala de aula.

Diante de uma breve avaliação na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Welton Altoé Caliman, além do diálogo mantido com as professoras e a diretora, compreende-se que, devido à inexistência de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escola e no município, e havendo apenas uma aluna matriculada na instituição, a qual é atendida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no contraturno escolar, a atividade colaborativa será realizada na sala de aula dessa estudante, na qual também existem outras alunas em processo de triagem.

De acordo com análise realizada pela gestão escolar, constata-se que, na sala do 3º Ano, que conta com 18 alunos, 10 deles possuem rendimento muito abaixo da média, apresentando pouco ou nenhum avanço. Os mesmos possuem dificuldades em atividades básicas, como ler, escrever, contar, usar de estratégias argumentativas, manter atenção, escuta, foco e concentração, além de complicações na realização de comandos simples e organização.

A sequência de atividades ocorrerá na quadra de esportes, durante o período de duas aulas, com 50 minutos cada uma. Em sistema de colaboração com a professora de Educação Física, serão realizadas cinco atividades, a saber: “Corpo e Movimento”, “Zip, Zap, Zop”, “Controle com o Pé”, “Cãozinho Flip” e “Túnel”. Para essas atividades, serão utilizados bambolê, músicas, corpo, bola de jornal, bola de futebol e cone. Os alunos deverão, alternadamente, trabalhar de forma individual, em duplas e em grupo, sendo necessário manter a atenção, o foco, a concentração e a organização. Após as atividades, realizar-se-á roda de conversa, para avaliação oral.

CAPÍTULO 3

Apresentação dos resultados

As atividades foram realizadas na manhã do dia 19 de setembro de 2023, na segunda e na terceira aula da turma do 3º Ano, com todos os 18 estudantes presentes. O tema foi introduzido aos alunos por meio de roda de conversa, informando-se que teríamos uma aula colaborativa, contando com a presença da professora de Educação Física. Todos, de forma animada, direcionaram-se para a quadra, onde os materiais já estavam organizados em pontos diferentes, formando cinco “ilhas” de trabalho.

A primeira atividade conduzida foi “Corpo e Movimento”, na qual as professoras dividiram os alunos entre os bambolês posicionados no chão, ficando uma criança dentro de cada brinquedo. Em seguida, as docentes posicionaram-se uma em cada lado do grupo, explicando os movimentos que os estudantes deveriam fazer a cada palavra. Primeiramente, os alunos deveriam executar os movimentos sem a música, de forma lenta e compassada. Após todos os alunos terem compreendido as explicações, e observando-se atentamente se a aluna com dificuldades motoras havia assimilado os movimentos, as músicas Yapo e Tralalá foram introduzidas ao exercício. Assim, enquanto as professoras realizavam os movimentos, observavam se os alunos conseguiam seguir as sequências de gestos, desenvolvendo a coordenação motora, atenção, foco, concentração e agilidade nos movimentos.

A segunda atividade realizada foi a “Zip, Zap, Zop”. As crianças foram organizadas em círculo e uma das professoras ficou ao centro, enquanto a outra ficou ao lado de fora, conduzindo a música. Assim que a música começava a tocar, todas as crianças dançavam, acompanhando os movimentos de direita e esquerda, em consonância com a professora

que estava ao centro. Quando a música parava de tocar, ela apontava para uma das crianças, indicando um comando: se falasse “Zip”, o amigo deveria falar o nome do colega à direita; se falasse “Zap”, deveria dizer o nome do colega à esquerda; se falasse “Zop”, deveria falar o próprio nome; se falasse “Zip, Zap, Zop”, todos deveriam trocar de lugar. De acordo com o desenvolvimento da atividade, as professoras observavam se os alunos estavam desenvolvendo lateralidade, memorização, atenção e concentração.

A terceira atividade foi “Controle com o Pé”. Os alunos foram divididos em três grupos, com seis alunos em cada um. Dois cones, para cada grupo, foram dispostos nos lados opostos da quadra. Uma das crianças, que estava ao lado do cone, levou a bolinha de papel até o lado oposto, chutando-a; outra das crianças, que lá esperava, trouxe a bolinha de volta, também chutando o referido objeto até o ponto de partida. Desse modo, a bolinha de papel passou por todas as crianças. Ao final da atividade, foi possível observar a lateralidade, a coordenação motora e o trabalho em equipe.

A quarta atividade conduzida foi “Cãozinho Flip”, que os alunos amaram. As crianças organizaram-se em círculo, sentadas e, ao centro da roda, estava uma cadeira, com um pote de feijões em baixo. Por meio da brincadeira cantada “Uni, Duni, Tê”, escolheu-se a primeira criança para se sentar na cadeira ao centro, a qual, em seguida, teve os olhos vendados. Na sequência, a professora apontou para uma criança da roda, que se encaminhou até o centro, pegou o pote de feijão e o sacudiu. A criança vendada precisou descobrir de que lado veio o som. A seguir, o aluno que balançava os feijões, ia para a cadeira e era vendado também. Assim, o jogo começava de novo. Em alguns momentos, havia total silêncio por parte dos alunos; em outros, todos os alunos do círculo conversavam. Desse modo, as crianças puderam refletir sobre

CAPÍTULO 3

como a atenção é afetada em meio a lugares com muito barulho. Nessa atividade, foi possível avaliar, além do desenvolvimento da lateralidade, a escuta, a atenção e a concentração.

A quinta e última atividade foi o “Túnel”. Todas as crianças foram posicionadas em fila. No final da fila, colocou-se um litro descartável (obs: poderia ser pino de boliche, mas a escola não o possui). A última criança da fila foi retirada e levada até um pequeno círculo, que continha uma bola de futebol. A mesma chutou a bola, tentando fazê-la passar por debaixo das pernas de todas as crianças, até acertar o litro descartável, fazendo-o cair. Finalizada a ação, a criança voltava para a fila e passava a vez para o próximo colega. Assim, todas as crianças chutaram a bola e repetiram a brincadeira com entusiasmo.

Após a finalização das atividades, uma nova roda de conversa foi realizada, na qual os alunos avaliaram a aula, mostrando-se satisfeitos e desejosos de mais momentos similares. Em conversa com a professora de Educação Física, refletiu-se que os resultados desejados, para uma primeira experiência, foram alcançados, embora alguns pontos ainda precisam ser trabalhados. Citam-se, dentre esses, a concentração, a memorização e o foco, entendendo-se que é preciso trabalhar essas questões dentro um processo contínuo. As atividades colaborativas irão se repetir uma vez ao mês.

Conclusão

Falar-se em Educação Especial é um desafio, tanto dentro quando fora da escola. Mesmo que haja mudanças significativas, ainda é necessário haver estudo constante, para que alguns paradigmas existentes sejam quebrados. Com o surgimento das políticas públicas, a Educação Especial ganhou espaço e valorização, dando aos alunos direitos

e garantias. Porém, mesmo com a lei em vigor, sempre surgem alguns obstáculos para que esse direito seja, de fato, garantido. Citam-se, como exemplos, os problemas de adesão dos municípios e na distribuição de verbas para a construção de espaços adequados e inclusivos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de extrema importância no processo educacional do estudante público-alvo da Educação Especial, pois o professor especialista possui conhecimentos e ferramentas para identificar as dificuldades do aluno e, a partir disso, realizar as adaptações, de acordo com as especificidades de cada indivíduo.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) possibilitam a aprendizagem a partir de técnicas e materiais diferenciados, mas os trabalhos, nesse ambiente, não devem acontecer apenas de forma isolada. Durante todo o curso, ficou claro que, para haver uma educação de qualidade, é necessário um trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor regente de classe. Ambos devem manter o diálogo e as ações participativas e colaborativas no planejamento pedagógico, analisando avanços, descobrindo novas possibilidades, e planejando formas de propiciar a autonomia ao aluno. A intervenção realizada e, aqui descrita, é um pequeno passo na construção igualitária de direitos e conhecimentos, pois se acredita que todos os alunos, sem exceção, são capazes de aprender e evoluir constantemente.

O curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) ampliou e sustentou uma nova visão em relação ao tema abordado, trazendo conceitos e ideias antes desconhecidas, possibilitando, assim, uma análise reflexiva e cercada pela importância dessa modalidade de atendimento. O curso também ampliou a discussão sobre as contribuições desse recurso educacional, além de reforçar a necessidade de haver um trabalho significativo em sala de aula, a ser

CAPÍTULO 3

desenvolvido com todos os alunos. A par disso, emergiram, também, as falhas existentes, tanto na escola quando na rede municipal, as quais impedem uma formação integral, bem como se verificou a constante necessidade da busca e da atualização de conhecimento.

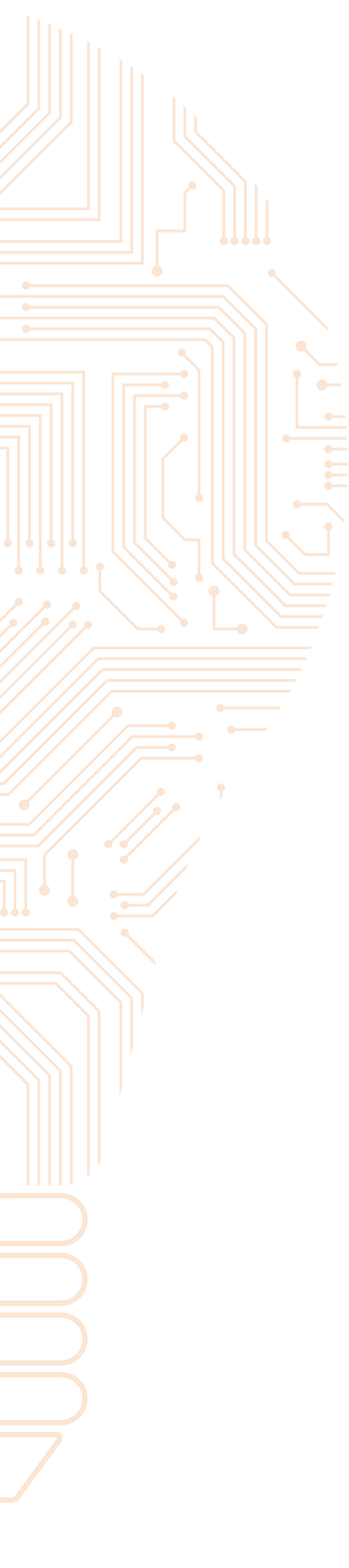
Enfim, torna-se claro, na finalização deste curso, o seu valor e relevância para a formação docente. Como principal evidência, aponta-se a importância, na forma como foi apresentado, do atendimento colaborativo. A educação inclusiva não acontece, apenas, na permanência do aluno com deficiência na escola. É preciso, também, que haja um trabalho em equipe, envolvendo trabalhos tanto na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto na sala de aula regular, proporcionando-se, assim, mudanças positivas durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, destaca-se a importância de um olhar cuidadoso, do professor, na avaliação e na condução dos alunos que apresentam dificuldades, buscando-se a colaboração de uma equipe multidisciplinar para avaliação do mesmo, além de se orientar a família na busca de profissionais capacitados para um diagnóstico minucioso.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em 18 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF**, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 15/09/2023.

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. A importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas. **Id on Line Rev. Psic.**, Outubro/2022, vol.16, n.63, p. 299-313, ISSN:1981-1179.



CAPÍTULO 4

Ensino colaborativo: intervenção pedagógica na educação infantil

Sibely Melo de Sousa Maio

Município de São Gonçalo do Amarante - RN

Alana Claudia Mohr

Rede Municipal de Santa Maria - RS

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 4

Atualmente, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, traz algumas sugestões de atuação de trabalhos pedagógicos, desenvolvidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por meio de um novo olhar de ensino, que se baseia na proposta do Ensino Colaborativo, faz uma ponte entre a sala de aula regular e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal proposta de trabalho surge com o intuito de complementar o ensino regular e torná-lo cada vez mais produtivo e inclusivo para todos, e não somente para os estudantes com algum tipo de deficiência. Dessa maneira, o docente da sala regular tem a possibilidade de manter um vínculo direto e uma comunicação presente com o docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE), fomentando trocas de informações sobre o estudante em foco, bem como as construções de experiências.

Alguns estudos ampliados sobre a Educação Especial Inclusiva dispõem de novas práticas pedagógicas, relacionadas essas a um novo olhar do ensino em relação aos estudantes com necessidades educacionais. Visa-se a um novo formato, que englobe o Ensino Colaborativo, como a proposta de inclusão de todos nas atividades desenvolvidas no contexto escolar. Essa prática permite ao docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com o docente de sala de aula regular, proporcionar uma relação de parceria e estabelecimento de vínculos. Esses laços objetivam favorecer a aprendizagem do estudante que é público-alvo da Educação Especial, assim como de todos os outros estudantes da sala regular e/ou da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim, o processo educacional, por inteiro, torna-se mais acessível a todos, colocando em evidência a importância do papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, além de destacar a qualidade dessa modalidade de

atendimento ofertada na instituição.

Sabemos que a Educação Básica exige, dos docentes, muitas ferramentas e estratégias, a fim de formar o sujeito em seus primeiros anos de vida, durante a fase da formação escolar. Diante disso, compreendemos a escola da atualidade como um espaço que inclui todos, com abordagens diversas, as quais possam atender a completude das demandas daqueles pertencentes ao ambiente escolar (Oliveira e colaboradores (2017). Nesse sentido, os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, são cada vez mais dependentes dessas estratégias de ensino-aprendizagem. Por isso, precisamos entender a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Especial Inclusiva, percebendo seu papel, assim como necessitamos destacar, também, a eficácia do Ensino Colaborativo, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com crianças da Educação Infantil.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que se refere ao estabelecimento de uma relação articulada entre os docentes, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, tem um papel importante e fundamental na vida escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse tipo de atendimento favorece a inclusão escolar, tanto pelo enfoque nos estudantes público-alvo da Educação Especial, quanto pelo desenvolvimento das propostas pedagógicas para a educação inclusiva. É necessário tornar evidente a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no trabalho desenvolvido em conjunto com toda a comunidade escolar, assumindo-se o compromisso da participação, de forma efetiva, de todos os envolvidos na realização de uma educação inclusiva, que seja, também, direcionada a todos os estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não precisa,

CAPÍTULO 4

necessariamente, ser restrito apenas à Sala de Recursos (SR), podendo, também, por meio do Ensino Colaborativo, ir além disso. Segundo Capelli e Zerbato (2019):

No Ensino Colaborativo não existe um modelo único para organização do ensino. A forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar que os profissionais ensinam, da relação dos dois professores em sala de aula, das características da turma com que trabalham, dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em conjunto. Os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 43).

Diante disso, o Ensino Colaborativo se faz relevante, uma vez que possui um papel de cooperação entre o ensino da sala de aula regular e toda a escola envolvida, sendo capaz de proporcionar, de forma inclusiva, um ensino-aprendizagem a todos os estudantes. Objetiva-se que o mesmo leve em consideração a particularidade e a singularidade de cada estudante, respeitando sua possível maneira e seu tempo de aprender. Assim, possibilita-se uma proposta inclusiva não apenas para os estudantes que são o público-alvo da Educação Especial, mas a todos os demais, de forma inclusiva, com os direitos de aprendizagens de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Essa diretriz é a que norteia a Educação Infantil, contemplando os direitos de aprendizagem, tais como conviver, brincar, participar, explorar e se expressar no Ensino Infantil. Dessa forma, “a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (MEC, 2017, p. 07).

A intervenção pedagógica, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), permite que os estudantes com necessidades

educacionais específicas sejam instigados e mediados pelas suas possibilidades de aprender, demonstrando-se, assim, o potencial do estudante em foco. Dessa forma, compreendemos a importância da intervenção do docente nos estudantes que apresentam necessidades educacionais, uma vez que as dificuldades biológicas e relacionais estão ligadas aos aspectos sociais, que interferem no processo educacional como um todo.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), esse serviço, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, destaca-se que o serviço ofertado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece na própria escola, realizado como complemento ao ensino regular. O trabalho realizado por esse atendimento tem como objetivo criar condições propícias à organização e à execução de materiais didáticos e pedagógicos com atividades diferenciadas, de forma a complementar o desenvolvimento do estudante em seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos, promovendo a sua autonomia e independência no espaço escolar.

Nesse entendimento, as práticas pedagógicas precisam atender as necessidades observadas em contexto escolar, proporcionando o processo de ensino-aprendizagem, de modo que a aprendizagem aconteça de forma eficaz. Assim, viabiliza-se esse tipo diversificado

CAPÍTULO 4

de ensino, contribuindo-se com a diminuição das dificuldades dos estudantes da Educação Especial. A par disso, toda a turma também se torna privilegiada com o ensino ofertado, o qual visa sanar as necessidades educacionais específicas apresentadas no contexto escolar.

Nesse sentido, foi realizada uma intervenção pedagógica, no Ensino Infantil, com o uso de práticas do Ensino Colaborativo, intitulada “Ensino Colaborativo: Intervenção Pedagógica na Educação Infantil”. A mesma ocorreu por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contexto escolar de sala de aula regular. O trabalho consistiu em observar, pesquisar, planejar e executar uma proposta pedagógica de intervenção em sala de aula regular, atuando-se em conjunto com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ambiente da Educação Infantil. A prática esteve relacionada a todo material de estudo disponibilizado por meio do curso denominado “Serviço de Atendimento Educacional Especializado” (SAEE), ministrado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2023, no formato a distância. Por meio desse curso, a ação foi realizada num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da rede pública municipal de São Gonçalo do Amarante-RN, com a proposta de intervenção pedagógica em contexto escolar de Ensino Infantil. Ocorreu junto a estudantes público-alvo da Educação Especial, que possuíam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escola citada possui 11 salas de aulas, cada uma delas com uma professora e uma estagiária (professora em formação), além de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob a condução de uma professora. Considerando-se a realidade vivida no atual contexto, todas as salas possuem crianças com necessidades educacionais específicas, que apresentam alguma deficiência, a exemplo do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD),

dentre outras. Ao total, são 23 crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 04 com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e 03 com Síndrome de Down. Há, também, nos dois turnos escolares, crianças com outras necessidades, tais como a Síndrome de Joubert, dentre outras especificidades.

Todas as salas de aula possuem estudantes com necessidades educacionais específicas, sendo que a maioria se apresenta com laudos médicos e algumas crianças estão em processo de investigação. Algumas salas de aula, inclusive, possuem até mais de duas crianças com necessidades educacionais. Os estudantes público-alvo da Educação Especial são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma vez por semana, devido às demandas que apresentam.

A Educação Especial Inclusiva, desenvolvida nesse Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), dá-se com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que permite trabalhar com estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, crianças com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O trabalho ocorre tanto com os estudantes que já possuem laudo quanto com os que estão em processo de investigação, mas que demonstram possuir necessidades educacionais e pedagógicas específicas no seu processo de escolarização. O referido trabalho visa desenvolver as habilidades, competências, autonomia e independência no espaço escolar, a fim de proporcionar um processo de desenvolvimento integral. Almeja, também, promover a construção de habilidades que gerem conhecimentos, vivências e experiências, além de interação e socialização de forma lúdica. Esse objetivo se refere tanto ao contexto da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto ao contexto da sala de ensino

CAPÍTULO 4

regular.

Nesse Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), com sua oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem desenvolvido um papel relevante para a melhoria da educação das crianças público-alvo da Educação Especial. O trabalho é desenvolvido no contexto da Educação Escolar Inclusiva, sendo que essas contribuições têm favorecido o desenvolvimento da criança, que possui com necessidades educacionais específicas, na própria sala de aula regular.

Nessa perspectiva inclusiva, vivenciar, dentro do contexto escolar, o Ensino Colaborativo, proporcionou trabalhar a Educação Especial de maneira específica, permitindo pensar, e repensar, a importância da assistência ao atendimento individualizado na prática pedagógica. Essa prática, por sua vez, está voltada, exclusivamente, ao suporte pedagógico especializado e específico, de acordo com as necessidades apresentadas, em particular, por cada criança, em sala de aula regular. O planejamento, em conjunto, entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala de aula regular, contribuiu para tornar os momentos de atividades mais inclusivos a todos, facilitando, assim, o entendimento com toda a turma, além de favorecer, de forma integral, em todas as suas dimensões possíveis, a valorização dos estudantes.

Intervenção Pedagógica

A intervenção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de aula regular, do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) já citado anteriormente, utilizou as estratégias do Ensino Colaborativo para facilitar e potencializar o processo de ensino/aprendizagem para o

estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto escolar, é importante repensar as situações do dia a dia, que se apresentam dentro e fora da sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Ressalta-se que é preciso estimular os estudantes, de forma geral, a participarem do seu próprio processo de construção da aprendizagem, proporcionando uma educação que possa, de fato, promover a inclusão para todos.

Para se iniciar o processo de intervenção pedagógica na sala de aula regular, foi dado o primeiro passo de observação, na sua própria turma, do estudante público-alvo da Educação Especial. Logo depois, aconteceram conversas com a professora da sala de aula regular, quando, por meio de conversas pelo WhatsApp, foram sendo repensadas as estratégias de ensino a serem aplicadas na turma. Desse modo, foi sendo construído o planejamento, com intervenção na turma de Nível III da Educação Infantil. Utilizamos o Ensino Colaborativo para realizarmos a intervenção, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da rede municipal de ensino do município de São Gonçalo do Amarante-RN, durante três aulas. O trabalho foi realizado em conjunto entre a professora da sala de aula regular e a da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quanto às docentes da instituição, em conversas sobre as necessidades apresentadas pelo estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entende-se que ambas precisaram facilitar e potencializar o processo de ensino/aprendizagem do referido estudante, elaborando atividades e/ou estratégias para que esse estudante pudesse superar ou diminuir as dificuldades surgidas durante o processo de escolarização, de forma que realizaram o planejamento, em conjunto, para o mesmo. Nesse sentido, fez-se necessário pontuar as dificuldades que são apontadas pela criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no

CAPÍTULO 4

contexto escolar de inclusão, realizando-se o estudo de caso desse estudante, a fim de se elaborar um Plano Educacional Especializado (PEE) que permitisse o processo de ensino aprendizagem do mesmo, por meio da proposta do Ensino Colaborativo. Da mesma forma, foi preciso estabelecer estratégias práticas inclusivas, aplicadas em metodologias de ensino indicadas a estudantes do espectro autista.

Uma das dificuldades apresentadas no contexto escolar, que se fez perceptível no decorrer da atividade, é o processo de construção de habilidades e experiências, da Educação Infantil, no desenvolvimento do processo da alfabetização do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No dia a dia, essa questão se torna, em alguns momentos, deveras difícil, mas não impossível, de ser superada. Da mesma forma, torna-se complexo realizar as atividades propostas, no tocante à rotina diária do estudante, quando o mesmo se encontra agitado ou passando por desregulação.

Um breve relato sobre o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), da Educação Infantil, que tem cinco anos, demonstra que o mesmo pouco verbaliza e/ou socializa com a turma, apresentando dificuldades na linguagem oral. Apresenta, também, dificuldades em se manter em sala de aula, o que tem acarretado dificuldades para que vivencie e realize, juntamente com a turma, as atividades propostas no dia a dia da sala de aula.

O mesmo estudante possui potencialidades para a aquisição da aprendizagem, encontrando-se inserido em contexto escolar diário, e sendo acompanhado, semanalmente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Por vezes, esse estudante encontra-se agitado ou desregulado. Nessas situações, procura-se identificar a causa que o deixa assim, para ser possível saber como lidar e proceder com a situação, buscando-se estratégias para se trabalhar com esse estudante de

forma coletiva, juntamente com a turma. Destaca-se que, muitas vezes, é quando o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sai de sua rotina habitual que essas situações são geradas. Numa parceria entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula regular, foram desenvolvidas estratégias para se realizar a construção das habilidades para o processo inicial de alfabetização em sala de aula. Focou-se, também, em se conhecer o que é de seu interesse e as necessidades desse estudante-alvo, a fim de se supri-las de alguma forma, visando-se deixá-lo mais calmo e facilitar a construção de vínculos afetivos, como a confiança e as aprendizagens significativas.

Mediante estratégias com o fazer do Ensino Colaborativo, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em trabalho conjunto com a professora da sala regular, planejaram construir um ensino voltado às necessidades específicas do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua turma escolar. Assim, elaboraram estratégias de intervenção e mediação desse estudante e seus colegas, a fim de realizarem atividades que ajudassem todos a construírem as habilidades necessárias para a Educação Infantil. Como o estudante em questão tem fixação em cartão de crédito, planejamos utilizar, como estratégia, seu próprio interesse. Para trabalharmos o conteúdo de “IDENTIDADE – NOME PRÓPRIO”, usamos o computador da sala dos professores. Realizamos, junto com a turma, a pesquisa de imagens de cartões de crédito e das letras do alfabeto, já que cada cartão vem com o nome de uma pessoa. Houve, também, a contagem das quantidades e dos numerais referentes às palavras contidas no cartão, bem como das marcas dos bancos, além de pesquisa sobre as cores e as logomarcas, etc. O objetivo era buscar e imprimir as imagens coloridas dos cartões, com temáticas relacionadas ao estudo de conteúdos da sala de aula, que era “NOME PRÓPRIO”.

CAPÍTULO 4

Foram utilizados, também, jogos de computador sobre as letras do alfabeto, referentes ao reconhecimento das letras e os sons que elas possuem. Em outro momento da atividade, construímos, juntamente com a turma, cartões de crédito com diversos materiais (cartolinas coloridas, canetinhas de álcool, lápis de cor, tesoura, cola, etc.), sendo que, neles, com a ajuda de um crachá e de um alfabeto móvel, os estudantes deviam escrever seus nomes na produção do cartão.

Num outro momento da atividade, foi realizada uma pesquisa, com as professoras e os funcionários da instituição, para sabermos quem possuía, em casa, cartões de crédito vencidos, para doação, para marcamos um dia de arrecadação. Num outro dia, realizamos um citytour pela escola, a fim de arrecadarmos os cartões de créditos vencidos, para a realização de um trabalho em conjunto. Esse trabalho foi realizado por meio de comparações dos cartões, identificando-se os diversos nomes nos cartões recolhidos e as quantidades arrecadadas, fazendo-se a relação com os números/quantidades expostos, dentre outras características. Assim, trabalhamos com os escritos que havia no cartão, como o próprio nome do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os nomes impressos dos colegas, utilizando-se o alfabeto móvel e os jogos diversificados, a fim de proporcionar, ao aluno em questão e a toda turma, o processo de alfabetização.

Do mesmo modo, na disciplina de Matemática, usamos os jogos matemáticos, utilizando os números, os números móveis e as quantidades descritas no cartão, trabalhando-se a contagem e a musicalidade com os números. Juntamos, a esses recursos, o ábaco, os jogos de tabuleiros, os quebra-cabeças e o boliche. Realizamos, também, a brincadeira de supermercado, para fazermos compras e efetuarmos os pagamentos com os cartões produzidos pelos estudantes, que foram confeccionados com seus próprios nomes. Esses jogos e atividades propostos foram

contemplados pelo desenvolvimento do Ensino Colaborativo, junto à turma de sala regular, com o recurso do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dessa forma, todas as atividades propostas foram desenvolvidas na sala de aula regular, tendo sido planejadas e articuladas pela parceria entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala de aula regular. Como estratégia para manter o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula regular, elaboramos uma construção da rotina diária desse espaço, com imagens ilustrativas a serem contempladas em momento de roda interativa. Essa atividade teve por objetivo o de proporcionarmos, ao aluno, a vivência do espaço escolar. Em consonância às demais estratégias sugeridas, construiu-se uma rotina ilustrativa, contendo cada situação a ser vivenciada pela turma, por meio do registro de fotos dos estudantes da turma e, em especial, do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses registros, nos quais os estudantes realizavam cada momento proposto nas atividades escolares, foram expostos em locais estratégicos e à altura da criança, a fim de facilitar a construção da rotina diária da turma e do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, essa atividade contribuiu para se promover a permanência desse estudante em sala de aula.

Considerações Finais

A parceria entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala de aula regular, a par da intervenção da primeira, possibilitou a construção do processo de um ensino-aprendizagem por meio do Ensino Colaborativo, na qual as dificuldades encontradas foram sendo minimizadas ou, até mesmo,

CAPÍTULO 4

sanadas, por meio da complementação em sala de aula regular e pelo trabalho conjunto. Adequar as propostas metodológicas necessárias ao processo de desenvolvimento da criança, bem como à construção de suas habilidades, contribuiu para se realizar um trabalho conjunto, o qual facilitou, ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que seu processo de inclusão fosse eficaz, assim como favoreceu todos os estudantes da turma do Nível III da Educação Infantil.

A realização do curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) foi enriquecedor, pois trouxe vários estudos e conhecimentos sobre os tipos de deficiências, assim como acerca dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e das dificuldades de aprendizagem escolar, dentre outros assuntos. A teoria, juntamente com o fazer pedagógico do Atendimento Educacional Especializado (AEE), permitiu que se pensasse em estratégias que promovessem, na Educação Especial, a inclusão dos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um complemento da sala de aula regular, sendo uma das atuações pedagógicas que promovem o ensino-aprendizagem eficaz, a interação com o outro e o encontro com o conhecimento. O Ensino Colaborativo possibilitou um caminho de descobertas e estratégias que ligou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao ensino regular, realizando-se a oferta desse atendimento como forma complementar à sala de aula. Dessa forma, favoreceu-se e se oportunizou o envolvimento com a ludicidade e a inclusão, permitindo-se valorizar o eu e o outro de forma integral.

Ao realizarmos as intervenções com o Ensino Colaborativo, percebemos o quanto é enriquecedor nos utilizarmos dessa estratégia para proporcionarmos o desenvolvimento das crianças, ampliando-se as possibilidades de uso metodológico. Envolveu-se o corpo, os

gestos, os movimentos, além das linguagens oral, escrita e matemática, relacionando-se tudo isso à interação e se vivenciando as experiências decorrentes, por meio das atividades desenvolvidas. Percebemos que a criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) gostou de vivenciar as atividades propostas e demonstrou ficar bem à vontade, junto à turma, nos momentos de roda. Embora, às vezes, levantasse para “tomar água”, não apresentou dificuldades na intervenção.

Observamos, também, que os materiais utilizados para a realização das atividades foram bem proveitosos, sendo que o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ficou bastante empolgado nos momentos que usamos os materiais concretos. Dessa forma, acreditamos que o trabalho proporcionou momentos de integração e socialização a todos. Assim, reforçamos que o Ensino Colaborativo e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com a sala de aula regular, agem como formas socializadoras, favorecendo a inclusão, de forma espontânea e lúdica, para as crianças da Educação Infantil.

Portanto, os estudos sobre o Ensino Colaborativo contribuíram para que possam ser sanadas, ou minimizadas, as dificuldades surgidas do contexto escolar de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades se referem àquelas dos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, baseadas em suas deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), dentre outras. Assim, são relevantes as propostas de intervenção voltadas ao Ensino Colaborativo, pois, dessa maneira, teremos o envolvimento de toda a turma na construção da aprendizagem e das atividades envolvendo as necessidades específicas, sempre em busca da promoção do desenvolvimento infantil, e contemplando, também, o público-alvo da Educação Especial

CAPÍTULO 4

Referências

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. N. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

OLIVEIRA, A.P.; RAMOS, F. dos S.; VIEIRA, R.F. Um olhar sobre os estudantes que a política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver... In: PAVÃO, A.C.O.; PAVÃO, S.M. de O. **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM, PRE, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>



CAPÍTULO 5

Altas Habilidades/Superdotação: uma proposta de intervenção pedagógica na sala de aula de Atendimento Educacional Especializado – AEE

Samuel Santos de Carvalho

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Alana Claudia Mohr

Rede Municipal de Santa Maria - RS

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 5

É sabido que a Educação Especial é uma modalidade de ensino presente em todos os níveis, etapas e modalidades. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à respectiva utilização, no processo de ensino e aprendizagem, nas turmas comuns do ensino regular. Como programa, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dispõe de recursos pedagógicos e de acessibilidade para auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas regulares de ensino. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como objetivo e meta identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem ou amenizem as barreiras para a participação plena dos estudantes, sendo preciso levar em consideração as necessidades a serem trabalhadas. Esse atendimento integra e/ou suplementa a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e à independência, tanto na escola quanto fora dela (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva da Educação Inclusiva, que a Educação Especial deve conter, cita-se Paulo Freire (1993), quando se disserta sobre a necessidade de uma escola alegre e viva, a partir de uma mudança radical no mundo. O autor destaca que essa mudança pode ser imediatamente iniciada na escola, já que não devemos perder tempo “[...] para começar a inventar e a viver a alegria” (Freire, 1993, p. 10).

A inclusão, em educação, traz consigo um objetivo, que é o de se aceitar a diferença na escola e possibilitar, a todos os estudantes, o acesso ao conhecimento. A escola inclusiva parte de princípios distintos da proposta da integração, que pretendia estimular a aceitação da sociedade. Essa proposta foi caracterizada no final do século XX e posta em prática nas escolas regulares, que somente recebiam o estudante, sem a preocupação em realizarem modificações na estrutura do sistema

como um todo.

Considerando-se o percurso histórico e político que possibilitou a perspectiva da inclusão, pode-se observar que a inserção da inclusão vem, desde um longo caminho, buscando dar igualdade de direitos e qualidade de vida a muitos que, anteriormente, eram excluídos socialmente. Essa exclusão devia-se à falta de valorização da pessoa humana em suas limitações, como também à parca informação a respeito das diversas formas de necessidades que cada pessoa possuía, as quais não eram, de fato, compreendidas.

Atualmente, temos definido, como público-alvo da Educação Especial, os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (BRASIL, 2011). De um modo geral, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), tem como premissa o desenvolvimento biopsicossocial e emocional, por meio de aprendizagens diferenciadas, dentro da proposta do currículo escolar. Saviani (2016) retrata o currículo como:

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (SAVIANI, 2016, p. 02).

Nesse sentido, compreendemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) faz parte do currículo da escola, ou seja, as ações, atividades e projetos, desenvolvidos dentro do currículo, devem contemplar, também, essa modalidade de atendimento. Para isso, faz-

CAPÍTULO 5

se necessário o uso, bem como o planejamento, de estratégias teórico-metodológicas diferenciadas em relação às aplicadas usualmente em sala de aula, dando prioridade às explorações do lúdico e da criatividade. Destaca-se, entretanto, que não se trata de reforço escolar, apesar das atuações da Educação Especial, ao longo dos anos, terem deixado margem para isso.

As diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são instituídas e consolidadas pela Resolução CNE/CEB, n. 04/2009, a qual especifica que:

[...] o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 02).

Com base nessa colocação, entendemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por ser realizado na Sala de Recursos (SR), não deve ser algo que afaste o estudante da sala regular, mas que o aproxime desse espaço, possibilitando o acesso adequado às atividades e ações realizadas dentro do contexto regular. O que se busca, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nada mais é que a identificação das necessidades dos estudantes, a criação de um planejamento amparado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, e a produção de materiais acessíveis e adaptados, para que os mesmos possam ser inseridos nas salas convencionais. Nessas salas, os estudantes podem ser atendidos tanto individualmente quanto em pequenos grupos (BRASIL, 2010).

Considerando-se os estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

é organizado de forma complementar, ou seja, deve ser pensado e planejado numa perspectiva de enriquecimento curricular, assim como deve ser embasado em estratégias e alternativas que minimizem as dificuldades apresentadas pelo estudante. Portanto, identificar e conhecer as características e necessidades do estudante faz-se fundamental na organização e planejamento das atividades. As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) caracterizam-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, que são demonstrados desde a infância e evidenciados no alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas, incluindo as acadêmicas. Tais áreas incluem, dentre outras, a intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e Artes (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) devem conter os recursos didático-pedagógicos que promovam a criatividade e o desenvolvimento do talento dos estudantes nessa condição. Assim, pensar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como o local para atender estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), é vislumbrar espaços e cenários que retratem um ambiente capaz de assegurar o enriquecimento e a criação, abrangendo todos os estilos e características das habilidades e talentos que esses estudantes possam apresentar. Segundo Moreira e Lima (2012), em se tratando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o grande impulso, em âmbito nacional, ocorreu no ano de 2005, com a proposta de implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), em cada estado brasileiro e no Distrito Federal. A partir de então, as discussões sobre a respectiva organização se tornaram mais efetivas.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo descrever

CAPÍTULO 5

uma prática de intervenção pedagógica com estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação (SH/SD) numa escola municipal do estado do Rio Grande do Norte - RN.

Caracterização da escola

Esse trabalho de intervenção foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Mario Eugenio Lira, pertencente ao município de Natal-RN, e situada na Avenida Antônio Basílio, s/n. A escola possui 320 estudantes, com seis turmas matutinas e cinco vespertinas. Nessa instituição, foram identificados seis estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que são atendidos na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola está adaptada para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, buscando suprir a demanda de necessidades, de acordo com sua capacidade de atendimento.

Em 2023, a escola contava com três professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam em períodos diferentes, e desenvolvem seus planejamentos em conjunto com os demais professores titulares das turmas.

Metodologia

Inicialmente, utilizou-se o método exploratório, com o intuito de se buscar interagir com os estudantes. No segundo momento, foram iniciadas a elaboração do planejamento e a intervenção, em conjunto com as orientações dos professores. Dessa forma, foram desenvolvidos planejamentos mais precisos, a fim de intervir na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com os estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), são utilizados exemplos práticos de introdução, formação e utilização de recursos assistidos, como os seguintes: comunicação alternativa, recursos de informática (computador), orientação, preparação e material pedagógico didático acessível. Esses recursos, juntamente com outros métodos e técnicas de ensino, auxiliam o professor a desenvolver seu trabalho junto aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). As estratégias adotadas, por sua vez, referem-se às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das práticas voltadas ao ensino e à aprendizagem desses educandos, abrangendo ações destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao processo de avaliação de todos os estudantes.

A elaboração desse instrumento de intervenção trata-se de uma sugestão para a execução de atividades que podem ser realizadas com estudantes que apresentem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), visto que há carência de ferramentas e, também, de sondagem pedagógica, cujas finalidades consistam em habilitar o estudante a realizar práticas pedagógicas que possam inseri-lo dentro da sala de aula regular.

Propostas de intervenção

A proposta de intervenção buscou enfatizar as habilidades que foram mapeadas, com a turma, no momento inicial, por meio de conversas com o professor titular. Foi observado, também, de início, o comportamento dos estudantes, tanto na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto na sala regular, o que facilitou bastante o desenvolvimento das atividades propostas para intervenção.

Assim, o trabalho a ser construído com estudantes que possuem

CAPÍTULO 5

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), deve ser pensando tanto para o atendimento individual como, também, para o atendimento em grupo, pois, tanto um trabalho quanto o outro, visam buscar desenvolver, no estudante, a capacidade intelectual, a psicomotricidade e o talento para as Artes, além da criatividade ao realizar as tarefas nas áreas de seu interesse.

As atividades propostas dividiram-se em cinco práticas, com momentos e objetivos distintos. Na atividade O1, denominada “A senha”, buscou-se desenvolver habilidades de cunho sensorial, psicomotor, cognitivo e social, interpessoal, espacial, corporal sinestésico e lógico-matemático. O objetivo foi o de aprimorar a atenção e a concentração, primando-se pelas relações interpessoais. Para o seu desenvolvimento, os participantes se dispuseram em círculo, todos sentados, e passavam, de mão em mão, uma tesoura sem ponta. Esse instrumento tinha uma senha, dada pelo condutor. A tesoura poderia ser passada aberta, semiaberta ou fechada. O orientador falava se a pessoa estava passando-a de forma certa ou errada, cabendo, a cada participante, descobrir qual era o segredo. Como resultado, os estudantes demonstraram interesse acentuado em desvendar o sinal secreto, apresentando capacidade de criação, correspondência e associação de ideias. Ressalta-se que, para a Atividade O1, os estudantes que mediarão a dinâmica propuseram que o grupo criasse, com antecedência, outros combinados, dando continuidade ao jogo da senha.

Já na Atividade O2, chamada de “Troca-troca”, os estímulos visaram à promoção de habilidades envoltas por questões cognitiva, espacial, corporal sinestésica e lógico-matemática, bem como pela habilidade interpessoal. O foco passou a ser o estímulo à percepção, memória visual e relações interpessoais. A atividade ocorreu com os partícipes iniciando a atividade em círculos, em pé ou sentados. Escolheu-

se uma pessoa que seria o observador do “troca-troca”. Esse deveria examinar, com atenção, por alguns segundos, todos os envolvidos; após, deveria se retirar do ambiente, para que os demais pudessem trocar, entre si, cinco objetos pessoais, como, por exemplo, sapatos, relógio ou outros acessórios. O observador retornaria e teria que adivinhar quais foram as pessoas que realizaram as mudanças (trocas). Destaca-se que, nessa atividade, os estudantes ficaram bem à vontade para prosseguirem no desenvolvimento da atividade, o que despertou a curiosidade em saber quais dos participantes fizeram as trocas.

Para a Atividade O3, intitulada “Rótulos”, buscou-se ampliar as habilidades da proposta anterior, sendo desenvolvida por meio de uma organização prévia de cada grupo. Consistiu num jogo das “sete etiquetas”, com a inscrição dos diferentes rótulos, a saber: Sou engraçado – ria; Sou tímido - ajude-me; Sou surdo - utilize a Língua Brasileira de Sinais (Libras); Sou mentiroso – desconfie; Sou criativo - ouça-me; Sou poderoso - bajule-me; Sou pouco inteligente - ignore-me. Para a execução, o formador dividiu o grupo em subgrupos, que poderiam contar com até sete integrantes, fixando, na testa de cada participante, o rótulo pessoal, sem que o participante o tivesse lido, e sem que seus colegas o informassem sobre o conteúdo. Com os rótulos presos à testa, os membros do grupo deveriam discutir uma situação problema qualquer, proposta pelo coordenador, sendo que o grupo deveria respeitar, para as interações, o rótulo que cada um apresentava. Como era de se esperar, a discussão teve características particulares, que seriam analisadas posteriormente. Após dez minutos, os rótulos seriam retirados, e o grupo discutiria a temática novamente, sem a rotulação. Essa atividade foi bem aceita pelos estudantes, pois os mesmos puderam observar a rotulação que foi realizada nos objetos, mencionando os rótulos que são colocados nas pessoas também. A

CAPÍTULO 5

atividade gerou e diálogo e descontração por parte de todos.

Na Atividade O4, denominada “Amigo da Esquerda”, o objetivo visou ao aumento do vocabulário, aceitação de limites e regras, além de estímulos de coordenação viso-motora. Para a sua aplicação, os participantes ficaram sentados em círculo, com uma cadeira vaga. Todos escolheram uma temática, como, por exemplo, frutas. Assim, cada participante falava qual fruta iria representar. A atividade se iniciava com a pessoa que tinha, ao seu lado direito, a cadeira vaga, dizendo: “- Meu lado direito está vago para ... (nome da fruta). Rapidamente, a fruta solicitada, representada pela pessoa, deveria se sentar na cadeira que estava vaga, prosseguindo-se, com a atividade, até restarem apenas três participantes. Como regra, se houvesse demora em responder, a pessoa sairia da atividade. Nessa prática, houve uma ótima interação entre os estudantes.

Por fim, a Atividade O5, denominava-se “Múltiplo de Três”. Seguindo-se com os estímulos da proposta anterior, a dinâmica destacou-se por exigir o uso das habilidades de cálculo mental. Os participantes iniciaram-na sentados em círculo, com a contagem oral dos numerais, obedecendo às seguintes regras: dizer apenas o número quando forem números comuns (01, 02, 04, 05,...); não falar e bater as mãos na perna quando for múltiplo de três (6, 9, 12,...); não falar, bater uma palma e bater as mãos nas pernas quando forem números terminados em três e múltiplos de três (03,33,...); não falar e não bater palmas quando o número terminar em três (13,23, ...). Após a compreensão do grupo sobre as regras, aquele que errasse deveria se retirar da atividade, que terminaria quando restasse apenas um participante. Nessa experiência, os participantes ficaram bem atentos, fortalecendo a atenção e a memória. Os estudantes com maior habilidade lógico-matemática foram os condutores da brincadeira

e, também, os mais bem-sucedidos na atividade.

Considerações Finais

Essa prática de intervenção teve por finalidade propor um instrumento que permitirá nortear os profissionais da Educação Especial, em conjunto com professores da sala regular, no sentido de obterem dados na identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), tanto no ambiente de sala de aula quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A princípio, buscou-se analisar aspectos das atividades voltadas para o atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no contexto de sala de aula, traçando-se um paralelo com a literatura especializada acerca desses conceitos, bem como dos conceitos de talento, precocidade e genialidade.

Nesse limiar, destaca-se a importância de se ter um instrumento para se trabalhar com os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o qual poderia ser aplicado, em especial, nas escolas. Para se removerem as barreiras que prejudicam o alcance da aprendizagem, é preciso sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais nossa escola está assentada. O resultado constituiu-se em propostas de atividades convergentes às necessidades de enriquecimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), imprimindo-se efetiva abordagem educacional com dinamismo e praticidade, que englobou, também, o desenvolvimento socioemocional dos envolvidos.

Todavia, verificou-se que o professor, sendo o mediador e condutor da proposta, precisa conhecer os conteúdos das Inteligências Múltiplas e exercer as próprias capacidades interpessoais e intrapessoais, a fim de produzir, numa composição grupal, um trabalho efetivo

CAPÍTULO 5

de ensino-aprendizagem com os estudantes de Altas Habilidades/Supertodtação (AH/SD). Os resultados desse trabalho ressaltaram o processo de inclusão escolar junto à conceptualização de estudantes com Altas Habilidades/Supertodtação (AH/SD), justificando a importância e os benefícios dessas abordagens para que o desenvolvimento desses estudantes não seja prejudicado. Assim, instiga-se o estudante a permanecer motivado, para que possa progredir e explorar suas Altas Habilidades/Supertodtação (AH/SD) da melhor forma possível.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Versão Preliminar). Brasília: MEC/SEED, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

FREIRE, Paulo. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Estudantes felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p.9-10

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento: **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 4, p. 54-84, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 30 mar. 2021.



CAPÍTULO 6

Adaptação de atividades curriculares no contexto da deficiência múltipla

Marília Félix Diniz Melo

Município de Boa Vista - PB

Alana Claudia Mohr

Rede Municipal de Santa Maria - RS

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 6

No Brasil, a Educação Especial é uma realidade em razão das políticas de implementação nacional, numa representação do que já estava acontecendo no mundo. A primeira Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, traz, por exemplo, um artigo que prevê a inclusão dos chamados excepcionais, que eram matriculados no sistema geral, “a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 11) Desde então, movimentos e leis foram discutidos e aprovados, a fim de se garantir a reestruturação do ensino e a inclusão de direitos, outrora negados ou, sequer, reconhecidos.

Gradativamente, inúmeras conquistas foram se efetivando, mas ainda é perceptível a necessidade de organização, adaptação e capacitação de tudo o que demanda um Atendimento Educacional Especializado (AEE) humanizado e qualitativo, o qual promova a equidade e envolva a empatia. Nas vivências escolares, é possível perceber que falta muito, desde recursos humanos até condições de trabalho dignas, para que haja, também, o Ensino Colaborativo, incluindo-se, nesse rol, o respeito e a inclusão.

Sabe-se que existem inúmeras deficiências, sendo que a escola, em sua totalidade, precisa ter conhecimento e preparo para lidar com as mais diferentes situações/necessidades. Por se ter uma aluna com Deficiência Múltipla, inserida no nosso contexto de sala de aula, foi realizado um trabalho interventivo contemplando esse tema. A Deficiência Múltipla, conforme Brasil (1995, p. 17) “é uma associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”.

A escola Francisca Leite Vitorino, local escolhido para aplicação da proposta, é a maior escola da rede municipal de Boa Vista-PB, no interior da Paraíba. Funciona nos turnos da manhã e tarde, contando com 677 alunos. A estrutura é satisfatória, possuindo 17 salas de aula climatizadas.

Além dessas, conta com os seguintes espaços: sala da psicóloga, sala dos professores, sala da assistente social e coordenação pedagógica, sala de informática, almoxarifado, cinco banheiros, cozinha, refeitório, sala da direção, secretaria escolar, biblioteca, sala de equipamentos tecnológicos e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui, inclusive, toda a estrutura de acesso para pessoas que utilizam cadeira de rodas.

Na maioria dos casos, já no ato da matrícula, a escola recebe o laudo do aluno com deficiência. Porém, há situações em que a própria instituição é quem percebe a necessidade, e encaminha o estudante para a supervisora de Educação Especial do município que, juntamente com a equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), faz a sondagem e a avaliação, para que os alunos recebam o devido atendimento.

O presente trabalho trata-se de uma intervenção pedagógica cujo objetivo foi adaptar atividades e materiais curriculares nas aulas de Língua Portuguesa, Anos Finais, para alunos com Deficiência Múltipla, priorizando-se a leitura e a interpretação textual, por meio do gênero das “tirinhas”. O público-alvo foram alunos do 9º Ano, que possuíam Deficiência Múltipla.

Metodologia

A partir das vivências em sala de aula e, conseqüentemente, conhecendo-se as particularidades das turmas, foram selecionados, ao longo do bimestre de 2023, gêneros textuais que possibilitassem a realização de momentos de leitura, interpretação e compartilhamento de ideias, a exemplo do gênero das tirinhas. O livro didático, distribuído nas escolas a partir do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), pode ser uma das primeiras fontes de pesquisa, posto que é um

CAPÍTULO 6

material de fácil acesso, que está sempre com o alunado.

Porém, como a proposta de intervenção visa à adaptação curricular, entende-se que o professor precisará realizar a sua própria seleção de material, alinhando conteúdo, objetivos a serem alcançados, habilidades e o público-alvo. A opção por se trabalhar com esse gênero literário deu-se pela ampliação das possibilidades de discussão em sala de aula, principalmente, por ser um texto curto, mas instigador e reflexivo. Melo (2020, p. 48) diz: “Quando lê, o indivíduo compreende melhor o universo a sua volta, aprende e faz descobertas que, até então, não sabia, amplia os seus conhecimentos, tem a chance de se informar, refletir e agir criticamente em razão das leituras que faz”. Assim, é relevante se priorizar a leitura como uma das bases mais edificantes para a construção do conhecimento e o bom desenvolvimento do aluno.

Devido ao trabalho ocorrer em turmas de 9º Ano, foi realizada uma pequena seleção de tirinhas, envolvendo o conteúdo de colocação pronominal. A partir das tirinhas abaixo, objetivou-se trabalhar a leitura com foco na interpretação textual, aliada a uma discussão sobre os sentimentos. Essa abordagem tem lugar na primeira tirinha, Figura 01, na qual há o diálogo entre os personagens Cascão e Cebolinha.

Descrição de imagem: tirinha da Turma da Mônica, criação de Maurício de Sousa. A tirinha é dividida em três seções. Na primeira, a personagem Cebolinha está sentado sobre uma pedra, com uma expressão triste. A personagem Cascão se aproxima alegremente e pergunta: “ – Ei, Cebolinha! Você já soube que a Mônica viajou?”. Cebolinha responde: “- Já!”. Na segunda seção, Cascão questiona: “-Ora! E por que essa tristeza? Agora, a gente não vai apanhar mais. Cebolinha responde: “...e nem xingar ela!...nem dar nós no seu coelhinho!”. Na terceira seção, ambas as personagens estão sentadas sobre a pedra,

de costas uma para a outra, com Cascão indagando: “- Será que ela vai demorar muito pra voltar?”. Cascão veste um macacão xadrez, de apenas um suspensório, e possui cabelo apenas na parte superior da cabeça. Cebolinha veste camiseta branca, calção preto e possui cinco fios de cabelo arrepiados. Fim da descrição.

Figura 01



Descrição de imagem: Figura 02, tirinha da Turma da Mônica, criação de Maurício de Sousa. A tirinha é dividida em três seções. Na primeira seção, a personagem Mônica, carregando o coelhinho de pelúcia azul, chamado Sansão, aproxima-se da personagem Milena e pergunta: “- O que você está fazendo?”. Milena responde: “Plantando árvores, Mônica?”. Na segunda seção, estão as personagens Mônica, Milena e Magali. A personagem Milena prossegue a explicação: “- A professora falou que árvores são importantes porque nos dão oxigênio, sombra...”. Monica e Milena estão olhando uma para a outra e a personagem Magali estão se aproximando de ambas. Na terceira seção, a personagem Magali complementa a fala de Milena: “- E dão frutos, né? Tem laranjeira, macieira, bananeira, goiabeira...”. Milena finaliza: “-Ai! Só você Magali!”. Todas as personagens riem e Magali passa a língua pelos lábios. Mônica tem pele branca, usa vestido vermelho e tem cabelo preto e ralo; Milena tem pele negra, usa macacão cor de laranja, blusa rosa pink e um tope

CAPÍTULO 6

de mesma cor no cabelo afro; Magali tem pele branca, cabelo preto e farto e usa vestido amarelo. Fim da descrição.

Figura 02



Na Figura 02, além da temática sobre o meio ambiente, também trabalhamos a leitura e a interpretação, mas evidenciamos, também, o uso do pronome oblíquo “nos”, uma vez que a colocação pronominal é um dos conteúdos abordados no ano letivo.

Descrição de imagem: Figura 03, tirinha de Jean Galvão, composta por três seções. Na primeira seção, a personagem feminina está sentada num banco de praça. A personagem masculina se aproxima e exclama: “-Abrace-me!”. Na segunda seção, com os rostos próximos, a personagem masculina exclama: “-Beije-me!”, “Nunca deixe-me!”. Na terceira seção, a personagem feminina segue sentada no banco da praça e diz: “- Tudo bem, mas antes dá pra acertar o pronome?”. A personagem masculina está atrás do banco, agachada, com expressão envergonhada e apreensiva. A personagem feminina veste blusa cor de laranja, calça azul e tem cabelo na cor lilás; a personagem masculina veste camisa polo branca, calça verde oliva e possui cabelo ralo. Fim da descrição.

Figura 03



O mesmo ocorre a partir da leitura e interpretação da Figura 03, que contém mais orações que exemplificam o uso do pronome oblíquo “me”, contribuindo para que os alunos percebam os diferentes tipos e/ou situações de uso. Destaca-se que esse material também foi utilizado com os demais alunos, focalizando-se as mesmas habilidades, porém, havendo mais questões a serem respondidas.

Resultados

A aluna para qual a atividade está destinada tem diagnóstico de Transtorno Global da Aprendizagem, Transtorno de Conduta Hiperkinética, Retardo Mental Leve e altíssimo grau de Miopia. A mesma é atendida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, uma vez por semana, em sessões que duram em torno de 50 minutos. Conta, também, com cuidadora na sala de aula regular, apresentando bom nível de atenção. Considerando-se o conhecimento prévio dos processos de aprendizagem, juntamente com as relações da referida estudante, desde fevereiro deste ano, as perguntas das atividades foram direcionadas a explorarem a leitura e a interpretação textual, como, também, a oralidade e a melhor compreensão do conteúdo, ou temas, que as tirinhas destacaram.

A partir da primeira tirinha (Figura 01), foi solicitado à aluna que realizasse uma leitura em voz alta e, em seguida, explicasse o

CAPÍTULO 6

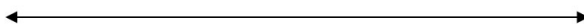
que compreendera, desenvolvendo, assim, as habilidades de leitura, interpretação e oralidade, o que, em razão de a mesma conhecer o contexto da Turma da Mônica, mostrou-se satisfatório. A dinâmica permitiu, com facilidade, a explanação sobre o que a estudante havia aprendido, principalmente, quando citou que os personagens “estavam tristes e com saudade da Mônica” (sic). Na segunda tirinha, a aluna explanou que “devemos plantar árvores para salvar o meio ambiente e para ter frutas para comer”, demonstrando compreensão do contexto apresentado, o qual envolvia as três personagens, Mônica, Milena e Magali.

Em outra aula, foram utilizadas as próximas duas tirinhas (Figura 02 e 03), com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a colocação pronominal, cujas regras e tipos haviam sido explicados anteriormente. Assim, foram entregues, à aluna, as questões abaixo, as quais, após nova explicação, a estudante respondeu marcando a letra A. Na de múltipla escolha e para as demais, a aluna explica que “ele estava se declarando para a namorada” e, na questão seguinte, a estudante diz que “ele não sabia usar a palavra correta”.

Descrição de imagem: imagem parcial da folha de um livro, contendo questões sobre colocação pronominal. A questão possui o seguinte enunciado: 1. Na oração: “... porque **nos** dão oxigênio, sombra...” temos um exemplo de Colocação pronominal e o pronome está antes do verbo, chamamos isso de: a) Próclise; b) Mesóclise; c) Ênclise. Em seguida, há outra questão 01, com o seguinte enunciado: O rapaz está fazendo uma declaração de amor. a) O que explica seus movimentos no primeiro quadrinho?; b) Por que o rapaz disse “Abrace-me” em lugar de “Me abrace”? Fim da descrição.

1. Na oração: "... porque **nos** dão oxigênio, sombra..." temos um exemplo de Colocação pronominal e o pronome está antes do verbo, chamamos isso de:

- a) Próclise
- b) Mesóclise
- c) Ênclise



01- O rapaz está fazendo uma declaração de amor.

- a) O que explica seus movimentos no primeiro quadrinho?
- b) Por que o rapaz disse "Abrace-me" em lugar de "Me abrace"?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Conclusão

Como professora de Língua Portuguesa há 14 anos, senti a necessidade de buscar conhecimentos que contribuíssem para a minha atuação em sala de aula, uma vez que, na graduação em Letras, não tive acesso a conhecimentos teóricos que discutissem a Educação Inclusiva. Logo, objetivando incluir e agregar na vida dos meus alunos, o curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi essencial para ampliar a minha capacidade de atuação.

A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) está sempre disposta a ajudar, tirar dúvidas e compreender o nível das atividades e conteúdos da sala de aula regular, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e sugerir caminhos e/ou direcionamentos que ampliem a percepção dessa aluna e dos demais que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), fato esse que se aplica, também, aos demais professores da escola, posto que há colaboração e integração entre os profissionais da instituição.

Quando temos alunos com deficiência, encontramos a oportunidade para ampliar o nosso conhecimento e expandir os horizontes, o que nos faz vencer a inércia e buscarmos novas estratégias

CAPÍTULO 6

e possibilidades de atuação, principalmente se temos ajuda e apoio. Por meio deste curso, conheci o Ensino Colaborativo e os mais diversos meios para desenvolvê-lo, além de significativas contribuições, que se somavam a cada módulo apresentado e a cada atividade realizada. Assim, terei novos olhares, concepções e oportunidades para desenvolver o que captei.

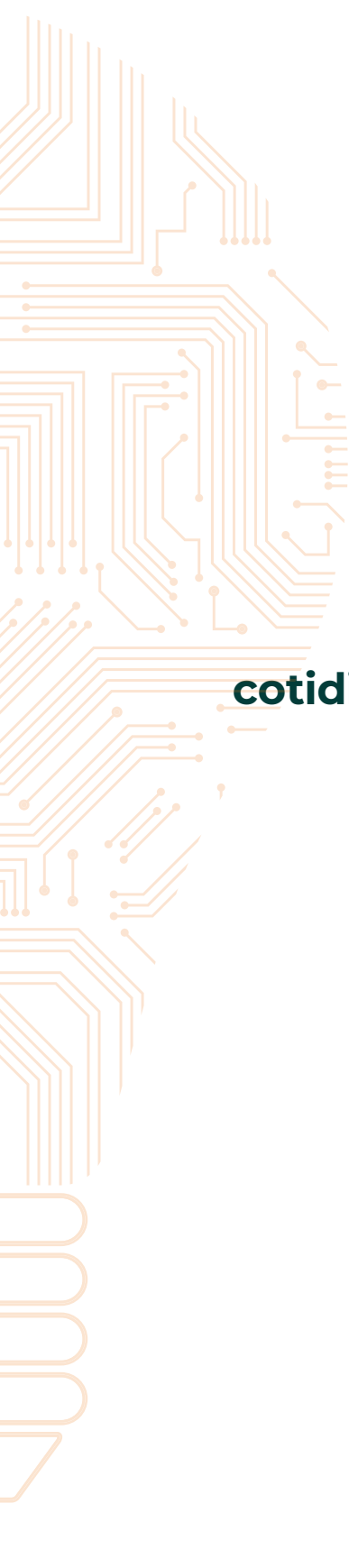
Durante a aplicação da proposta de intervenção, percebi que a aluna se sentiu confortável ao realizar as leituras, especialmente das tirinhas O1 e O2, cujas personagens lhe são familiares. Por fim, destacamos que o aprimoramento da leitura e a interpretação textual foram muito válidos, pois oportunizaram o desenvolvimento da capacidade de compreensão do universo que circunda a aluna em questão.

Referências

BRASIL. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 Ago. 2023.

BRASIL. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial**: área de deficiência múltipla. Brasília, DF, 1995.

MELO, Marília Félix Diniz. **Vivências de formação leitora com alunos de 9º ano da Escola Francisca Leite Vitorino em Boa Vista** – PB. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores – UEPB), 2020.



CAPÍTULO 7

Ensino colaborativo sob o olhar dos professores no cotidiano escolar de uma escola rural de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte

Luana Campos Gines Lorena de Souza

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Alana Claudia Mohr

Rede Municipal de Santa Maria - RS

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 7

Nas últimas décadas, vem se estabelecendo, no Brasil, o processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência e outras condições atípicas. A partir das décadas de 1980 e 1990, com as declarações, a par dos tratados internacionais, sobre a defesa dos direitos de grupos minoritários e excluídos, esse movimento se fortalece. Entretanto, considerando-se o contexto atual que vivenciamos, percebemos que ainda há muito a ser construído.

A questão, aqui presente, está relacionada ao Ensino Colaborativo, ou seja, ao trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, que dividem a responsabilidade do ensino, considerando-se as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, a fim de favorecer o acesso e a aprendizagem de todos.

Atualmente, no papel de estudantes da inclusão, esses sujeitos protagonizam a construção de uma escola que não pode mais negar a diferença. Com o princípio da igualdade de direitos, a perspectiva da inclusão implica, de acordo com Glat (2004, p.17) “na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos”. Dessa forma, valoriza-se, em primeiro lugar, a diversidade, evidenciando-se o direito à diferença e à igualdade (SANTOS, 2003).

Diante disso, este estudo, de intervenção pedagógica, foi realizado numa escola municipal da zona rural de Ceará-Mirim-RN, locus de atuação da professora pesquisadora. A escola é de pequeno porte, com aproximadamente 230 estudantes, ofertando turmas do Ensino Fundamental I e atendendo a comunidade de Terra da Santa.

A instituição conta com dez professores, atuando em dois turnos - vespertino e matutino, e uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre os estudantes matriculados, temos dois estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo um com diagnóstico de Autismo e outro com diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI).

Vale ressaltar que o processo de inclusão acontece dentro e fora da sala de aula, com atividades diferenciadas, orientadas pela coordenadora pedagógica da escola, que é partícipe nos planejamentos com os professores. Além disso, a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem uma estrutura pequena e com pouco material. No entanto, a professora desse espaço consegue se articular com os professores regulares, na função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, os quais buscam eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando-se suas necessidades específicas.

Dessa forma, visando enriquecer o trabalho na escola, foi proposta, à direção e à coordenação escolar, uma intervenção, denominada “Projeto de ensino colaborativo como prática pedagógica: possibilidade de efetivação da escola para todos”, com o objetivo de proporcionar, aos professores, que revissem suas práticas pedagógicas, buscando a facilitação dos processos dos alunos que poderão vir a fazer parte da escola.

Descrição da intervenção pedagógica

Promover a inclusão escolar significa que todos os estudantes têm direito não somente a se matricular e frequentarem a escola, mas a permanecerem nela e aprenderem, tal como previsto em várias orientações e legislações sobre inclusão (UNESCO, 1994; BRASIL, 1998, 1994).

A proposta do Ensino Colaborativo parece ser uma alternativa ou possibilidade de ação pedagógica que favoreça a inclusão, pois se caracteriza pelo trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e o professor de apoio da Educação Especial. Nessa modalidade

CAPÍTULO 7

de ensino, ambos os profissionais dividem a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas, a fim de atenderem as demandas colocadas pela inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Diante desse entendimento, foi sugerida uma intervenção, a fim de se alinhar o trabalho entre os professores regentes e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), devido a mesma ser recém-chegada na escola. Portanto, a pesquisa, de matriz qualitativa, utilizou nuances da pesquisa-ação, por meio da valorização da prática, a partir de ações e de reflexões coletivas.

O campo de investigação selecionado foi uma escola municipal da zona rural de Ceará-Mirim/RN, sendo que, para essa pesquisa, foram selecionados, como participantes, os professores que trabalhavam com estudantes público-alvo da Educação Especial e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As técnicas utilizadas foram os acompanhamentos presenciais para observação participante, entrevista aberta e a intervenção com todos os professores da escola, por meio de oficinas. Foram realizados três encontros, que aconteceram uma vez por semana, com o tempo de duração do acompanhamento sendo de, aproximadamente, uma hora.

Nesse sentido, o planejamento foi pensado dentro dos pressupostos da pesquisa-ação, tendo sido baseado em Thiollent (2018). Foram planejadas atividades de campo, objetivando captar subsídios e colaborar com o desenvolvimento da proposta. Sendo assim, o trabalho de campo foi permeado por atividades diferenciadas no contexto escolar, incluindo observações e participação em reuniões com a equipe pedagógica, juntamente com as entrevistas abertas, das quais participaram três professores regulares e uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apresentação dos resultados

A partir da observação participante, nas turmas com estudantes incluídos, percebeu-se que, em algumas aulas, os professores promoviam a participação do estudante, numa interação direta com o mesmo, oferecendo apoio. Quando não conseguiam mais trabalhar assim, devido à necessidade de atenção aos demais, solicitavam a ação da pesquisadora, que até esse momento, observava todas as ações.

Os professores já organizavam suas aulas contando com a atuação direta da pesquisadora, a qual orientaria os estudantes incluídos a fazerem as atividades propostas. Isso se deu porque o município não disponibiliza auxiliar/cuidador para atuar, juntamente com os professores, em sala de aula, o que sobrecarrega o professor titular da turma.

Em relação às reuniões pedagógicas, esses encontros caracterizaram-se pela participação dos professores, da equipe pedagógica, da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da pesquisadora que, no tocante ao desempenho dos alunos e à concretização do trabalho colaborativo com os professores, examinavam os casos das turmas com alunos especiais.

Sobre as entrevistas com os professores, essas ocorreram nos momentos de intervalo das aulas e das reuniões. Durante o momento das entrevistas, conforme os relatos dos professores, destacou-se que a compreensão dos professores se faz essencial para que haja a presença de um segundo professor, o qual, considerando-se a necessidade das adaptações curriculares, atua como um suporte pedagógico, podendo ajudar a planejar e realizar as atividades. Também foi citada a falta de mais tempo e espaço destinados à reflexão conjunta sobre o tema.

Em relação à observação da prática da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da elaboração de um

CAPÍTULO 7

Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), percebeu-se um planejamento muito bem organizado, com estratégias e métodos adequados à diversidade encontrada na escola.

Sobre a entrevista com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), captou-se que as atividades são adaptadas conciliando-se os conteúdos em sala de aula, os quais são dados pela professora titular. Além disso, as propostas pedagógicas são particulares a cada aluno, dependendo de cada especificidade da criança. Acrescenta-se que, na visão da professora, a escola necessita proporcionar mais recursos pedagógicos para a inclusão dos alunos especiais, a fim de se almejar, assim, o desenvolvimento integral de todos os alunos

Intervenção

As oficinas foram planejadas juntamente com a coordenadora pedagógica e a direção da escola, seguindo-se um roteiro prévio:

- ACOLHIDA - entrega de um bombom com mensagem de boas-vindas;
- APRESENTAÇÃO - apresentação dos participantes, apresentação da mediadora da oficina, explicação da proposta das oficinas e dos acordos para o bom andamento da atividade;
- COMPARTILHANDO SABERES - as temáticas escolhidas foram: **Temática 01:** Educação Inclusiva (tempo: 01 hora) - apresentação dos marcos históricos da Educação Inclusiva no Brasil e definição do público-alvo da Educação Inclusiva; **Temática 02:** papel do professor na inclusão (tempo: 01 hora) - explanação sobre o papel dos professores como mediadores no contexto que se propõe a ser inclusivo e descrição da função do Professor de Apoio, a par do incentivo

ao trabalho colaborativo entre ele e o Professor Regente;
Temática 03: currículo escolar inclusivo (tempo: 01 hora) - conceituação das adequações curriculares e sua importância no atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) e explicação dos diferentes tipos, categorias e níveis de adequações curriculares;

- REFLEXÃO/AÇÃO - os participantes se reuniram em duplas, e após discutirem sobre a temática estudada, registraram as respostas numa folha em branco. Depois, compartilharam os registros com os demais;
- ENCERRAMENTO - agradecimentos e avaliação oral da oficina.

A partir do roteiro prévio, a intervenção ocorreu no mês de maio de 2023, contando com a participação de um total de 22 profissionais, pertencentes à coordenação, direção, professores e equipe de apoio. O material necessário foi *datashow*, mensagem de boas-vindas, chocolate, folha em branco e canetas coloridas.

Com relação aos resultados alcançados, percebeu-se que as oficinas realizadas permitiram, aos participantes, um momento de reflexão acerca da Educação Especial. Da mesma forma, proporcionou uma troca de experiências, anseios e dificuldades, sempre com vistas ao objetivo de garantir um melhor acesso e permanência, dos alunos especiais, na escola locus da pesquisa, confirmando o direito ao ensino de qualidade.

Conclusão

Conclui-se, assim, que a intervenção realizada na escola atendeu as expectativas dos participantes e da pesquisadora, que a desenvolveu

CAPÍTULO 7

em parceria com a equipe da coordenação/direção, proporcionando um espaço educacional de reflexões e ações transformadoras. As oficinas configuraram momentos para que os professores e demais participantes pudessem refletir, compartilhar e buscar alternativas, compondo um processo de crescimento individual e coletivo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência**: uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais** (Série Pesquisa em Educação, 2. ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



CAPÍTULO 8

Mediação pedagógica no ensino colaborativo

noções de tempo - passado e presente

Liamara Fontes da Silva Verdolim

Município de Conselheiro Lafaiete - MG

Elaine Farias da Silveira

Daniela Camila Froehlich

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Melânia de Melo Casarin

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 8

No contexto da Política de Educação Especial, da Rede Municipal de Ensino de Conselheiro Lafaiete - MG, o Ensino Colaborativo apresenta-se como estratégia importante à inclusão do(a)s estudantes público-alvo da Educação Especial, que está (ão) matriculado(a)s nas classes comuns do ensino regular. Em amplos passos, a partir da efetivação do Ensino Colaborativo, perfaz-se uma importante diretriz para o fomento da cultura inclusiva nas escolas da rede pública. Essa ação ocorre por meio da articulação entre o(a) professor(a) especializado(a), o(a)s professore(a)s regentes e os familiares do(a)s aluno(a)s da Educação Especial, matriculado(a)s na Escola Municipal Doutor Rui Pena (CAIC).

No tocante ao Ensino Colaborativo, muitos são os conceitos envolvidos, sendo possível identificar diferentes vertentes. Nesse contexto, em harmonia com o conjunto de diretrizes da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva (PNEEPEI), o Ensino Colaborativo, a ser realizado na referida escola, está profundamente comprometido com a inclusão de todo(a)s o(a)s aluno(a)s público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹, sem exceção.

A partir dessa introdução, iniciemos com o conceito de Ensino Colaborativo, ou Coensino, que, 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.

Compreende-se que o Ensino Colaborativo é uma estratégia

¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

didática, na qual o professor da classe comum e o professor especialista trabalham em conjunto, compartilhando suas habilidades, conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando, assim, estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É necessário, portanto, que haja, entre os profissionais, uma efetiva cooperação, para que o trabalho com os alunos possa trazer benefícios e resultados. Entretanto, esse processo não é tão simples, pois muitos profissionais se sentem incomodados em compartilharem suas experiências e habilidades uns com os outros. Para tal propósito, é primordial que as funções dos professores de Educação Especial, que prestarão o Ensino Colaborativo, e as dos professores das disciplinas, fiquem bem claras e definidas. Segundo Fontes:

se a função do professor da sala de recursos fica restrita a um atendimento pedagógico, fora da sala de aula, duas vezes por semana, ao aluno com necessidades educacionais especiais, a função do professor de apoio é dar suporte diário a este aluno, dividindo o espaço da sala de aula com o professor regente (FONTES, 2009, p. 76).

Ainda de acordo com Fontes (2009, p. 80), “[...] o ensino colaborativo deve ser entendido como um novo modelo de educação, no qual todos sintam-se responsáveis pelo processo de inclusão escolar”. Logo, enquanto não houver uma definição clara da função do professor da disciplina e do professor especialista, o aluno com deficiência continuará sendo visto como responsabilidade única e exclusiva da Educação Especial.

Dessa forma, buscando-se efetivar o Ensino Colaborativo na Escola Municipal Doutor Rui Pena (CAIC), a par de se reconhecer a necessidade de que essa articulação entre o(a)s docentes seja qualificada,

CAPÍTULO 8

o primeiro passo a ser considerado é a existência do compromisso do(a) s professore(a)s quanto ao processo de ensino e aprendizagem do(a) s aluno(a)s. Embora a responsabilidade de promover o aprendizado de todo(a)s o(a)s aluno(a)s da classe regular seja do(a) professor(a) especialista, a convergência de atuações permitirá o aprofundamento da relação, sendo esse alcançado a partir do comprometimento mútuo entre o(a)s docentes e em prol do(a) estudante. Nesse movimento, o espaço de troca de saberes e de compartilhamento será ampliado, enriquecendo, direcionando e conduzindo o apoio à inclusão do(a)s discentes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A escola alvo do presente plano chama-se Escola Municipal Doutor Rui Pena (CAIC), situada no município de Conselheiro Lafaiete, no estado de Minas Gerais-MG. A mesma possui 44 professores, 30 profissionais de apoio (citados aqui no município como Monitores Educacionais de Inclusão – MEI's), 03 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cerca de 700 alunos, matriculados nas seguintes etapas de ensino: Creche - 195 alunos; Pré-escola - 124 alunos; Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 328 alunos; Anos Finais do Ensino Fundamental - 330 alunos; Público-alvo da Educação Especial - 50 alunos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado aos alunos público-alvo, é realizado no turno inverso ao da escolarização. Possui, como referencial, para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o estudo de caso, organizando o atendimento com base em um cronograma semanal, “[...] visando identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (CNE/CEB, 2009). Esse serviço, nesse

segmento, é ofertado por duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma em cada turno escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado na Escola Municipal Doutor Rui Pena (CAIC), acontece desde 2011. Desde então, cerca de 300 alunos do público-alvo da Educação Especial foram atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's). O serviço se consolidou, ao longo desses anos, por meio de formações, ofertadas mediante convênios entre o município e o Governo Federal. Essas formações, que continham temas específicos à área da educação inclusiva, eram destinadas às professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que passaram pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's). As ações ocorriam por intermédio do diálogo entre esses professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do ensino comum, sendo mediadas pela coordenação pedagógica da escola, que promovia encontros, reuniões e formação continuada, visando à interlocução constante.

Os registros construídos pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como os planos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entrevistas com os pais, e os relatórios/ pareceres da equipe multiprofissional, compõem o Plano de Ensino Individual (PEI). Esse documentos é repassado, anualmente, aos professores dos anos subsequentes, os quais receberão os alunos público-alvo da Educação Especial.

Ao longo dos doze anos de existência da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's), muitos foram os desafios vivenciados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos docentes do ensino regular da escola Municipal Doutor Rui Pena (CAIC). No entanto, devido ao enfrentamento desses desafios, hoje é possível visualizar inúmeros avanços e possibilidades.

CAPÍTULO 8

Na sequência, será apresentada a intervenção pedagógica, com o propósito do Ensino Colaborativo, realizada na referida escola, considerando-se, também, os debates surgidos no decorrer da escrita.

Descrição da Intervenção Pedagógica:

CONTEXTUALIZAÇÃO DA TURMA

Escola Municipal Doutor Rui Pena (CAIC), localizada no município de Conselheiro Lafaiete, estado de Minas Gerais-MG, com aproximadamente 250 crianças, matriculadas na Educação Infantil (0 a 03 anos). A turma a ser assistida pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), no turno da tarde, é da professora Josiane de Fátima Avelar de Oliveira Viveiros. Trata-se de uma turma do maternal II, com 14 crianças, com idades entre 12 meses 02 anos, sendo que 02 dessas crianças encontram-se em processo de identificação de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na sala, há um profissional de apoio (monitor), que auxilia os alunos nas atividades pedagógicas e atividades da vida diárias. O atendimento ocorre regularmente, uma vez por semana, às terças feiras, das 13h30min às 14h20min, em sala de aula ou nos espaços existentes na escola. Essa escolha depende do planejamento semanal realizado pela professora regente, aliado às flexibilizações propostas e discutidas em conjunto com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), autora deste trabalho.

OBJETIVO GERAL

A aula contempla as habilidades das Ciências Naturais (EFO1C102), consistindo em localizar, nomear e representar, por meio da música, as partes do corpo humano. A habilidade não será desenvolvida em sua totalidade neste momento, uma vez que as propostas foram previamente planejadas para uma semana relacionada aos órgãos dos sentidos. A cada dia, foi apresentado um órgão do sentido, tendo sido, na terça-feira, 20 de junho, trabalhado o tema audição e consolidado o tema visão. Posteriormente, serão realizadas aulas subsequentes, relacionadas a outros órgãos dos sentidos, seguindo-se o planejamento prévio elaborado e flexibilizado, de acordo com o perfil de aprendizagem da turma. Atender-se-á, também, as peculiaridades apontadas a partir do estudo de caso feito pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que envolveu os alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

COMPETÊNCIA

Temas Contemporâneos e Transversais na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), sendo eles:

Movimento - Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo, por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.

Movimento - Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Linguagem oral - Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.

Natureza e Sociedade - Conhecimento do próprio corpo, por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.

Natureza e Sociedade - Percepção dos cuidados com o corpo, prevenção de acidentes e saúde, de forma geral

Musicalidade - Conhecimento de cantigas de roda relacionadas ao nosso cotidiano, que fazem parte da cultura popular.

ÁREAS DO CONHECIMENTO

Linguagem, Musicalidade e Expressão Corporal

COMPONENTE CURRICULAR

Corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades; relações e transformações.

OBJETIVOS DO CONHECIMENTO

Instigar as crianças a construir/descobrirem e desenvolverem a oralidade por meio da interação com/entre a turma. Valorizar a participação de cada criança no desenvolvimento da atividade. Ampliar as formas de comunicação. Explorar o universo cultural e social das crianças por meio das cantigas populares, bem como promover a oportunidade para as crianças desenvolverem expressões, a partir da música/cantiga cantada. Possibilitar, à criança, a oportunidade de retirar, da caixa musical, um 'desenho' que contenha uma música. Assim, ocorrerá o processo de observação das imagens, dos traços, cores e formas, e a mesma será instigada a socializar a apresentação musical. Promover a interação didático-pedagógica entre o professor e a criança. Incentivar o momento da fala e da escuta.

CAPÍTULO 8

Desenvolver um diálogo com as crianças sobre o tempo e o espaço, situando-as a partir da musicalidade, onde vivem e convivem os personagens descritos na cantiga. Demonstrar, às crianças, a possibilidade de contar e recontar as quantidades descritas nas cantigas, ou na quantidade de cantigas cantadas pela turma em um determinado dia. Observar e promover a ampliação dos conhecimentos do mundo físico e imaginário das crianças, a partir das seguintes atividades: manusear e conhecer diferentes materiais e texturas; exercitar a imaginação e a criatividade; ampliar o repertório musical; ampliar a inserção e interação social; criar a identidade do grupo; perceber a alteridade em relação aos outros, e a diferença como riqueza; aprimorar diferentes formas de comunicação e, assim, expressar seus sentimentos; vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras, como em danças, balanços, escorregadores, etc.

METODOLOGIA

Esta aula propõe a identificação dos órgãos dos sentidos (olhos e ouvidos), relacionando-os aos sentidos da visão e da audição. Materiais necessários para a aula: “Caixa musical” - Sugestões de materiais para a caixa: fichas com ilustrações e um pequeno trecho ou título da música (músicas populares infantis que a professora da sala costuma cantar ou colocar para as crianças ouvirem, e/ou as músicas que a família e parentes costumam cantar com as crianças). Aparelho de som e instrumentos musicais (pandeiro e flauta). Título da aula: cantigas de roda. A atividade foi planejada, previamente, entre a professora de Educação Especial e a professora regente da sala, pessoalmente e via *WhatsApp*, bem como será desenvolvida pelos duas docentes, com toda a turma.

1º) faremos uma grande roda, onde serão colocadas, ao centro, uma caixa colorida e uma sacola. Os alunos serão instigados a perguntarem o que contém dentro da caixa e da sacola.

2º) após, a professora regente irá conduzir a roda de alunos, apresentando sobre as partes do corpo que irão ser difundidas, que são as orelhas e os ouvidos. Serão apresentadas ilustrações para auxiliar as crianças durante a explicação, bem como cada criança identificará esses órgãos em seu corpo, a partir dos gestos que serão apresentados pela professora. Após a introdução, passaremos a tratar da caixa e da sacola, que estão colocadas ao centro da roda. A professora iniciará apresentando os objetos/instrumentos contidos na sacola e explorará, com os alunos, se esses identificam o nome dos instrumentos. Em seguida, a professora conduzirá para que cada criança possa se levantar, ir ao centro, escolher um instrumento musical contido e retornar para a roda.

Então, deixará que os alunos explorem os objetos escolhidos, comentem sobre eles, façam as trocas entre ambos e, depois, pedirá a atenção dos alunos para a caixa. Após, explicará aos alunos que a caixa é musical e que contém imagens e trechos de cantigas de rodas populares, conhecidas pelas crianças. A professora explicará oralmente que se tratam de músicas conhecidas por elas, algumas já cantadas na sala de aula, ou que podem ter sido cantadas em casa, pelos familiares.

3º) a caixa será passada de mão em mão, para cada criança. Então, elas deverão colocar uma das mãos dentro da caixa e pegar uma ficha, que conterá a imagem e o trecho da música que será cantada por todos. A criança levará a ficha à professora, que conduzirá a atividade com perguntas geradoras, tais como: - Que imagem aparece na ficha? – Vocês conhecem alguma música de roda que fala dessa imagem? – Eu vou ler o pedacinho da música que está escrito na ficha para iniciamos a cantoria, ok? - Vamos ouvir com atenção o coleguinha que irá cantar e, depois, iremos cantar juntos, utilizando os instrumentos que cada um estiver de posse, ok?

4º) A professora poderá propor que os alunos que quiserem poderão trocar entre si, para cantarem as próximas músicas.

A introdução à aula, bem como a condução, serão mediadas entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que auxiliarão os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante o desenvolvimento das atividades. Orientarão, também, o apoio na condução de um dos alunos, enquanto que a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediará o outro aluno.

Tempo estimado para realização da atividade: 01 hora.

AVALIAÇÃO

Todos os alunos serão avaliados de forma qualitativa, observando-se a participação e o envolvimento com a atividade proposta.

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por sua vez, serão observados na participação, desenvolvimento e comportamento durante a realização das atividades propostas, de acordo com as necessidades educacionais especiais apresentadas no estudo de caso feito pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CAPÍTULO 8

REFERÊNCIAS

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

ROCHA, Ruth e FLORA, Anna. Ouvir. Coleção: 5 sentidos, 2018. 1º ed. Editora Salamandra. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/ruth-rocha/biblioteca/ouvir.htm>

AMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. Arte e Música na Base Nacional Comum Curricular. Revista Educação Pública, v. 20, nº 37, 29 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/arte-e-musica-na-base-nacional-comum-curricular>

CIPOLA, Eva Sandra Monteiro e JUNIOR, Ademir Pinto Adorno de Oliveira. MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol15_n2_2017/09_MUSICALIZA%C3%87%C3%83O_NO_PROCESSO.pdf

CALÇADE, Paula. Como a música ajuda no desenvolvimento cognitivo das crianças. NovaEscola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12136/como-a-musica-ajuda-no-desenvolvimento-cognitivo-das-criancas>.

Apresentação dos resultadosO estudo e a análise do planejamento curricular, para o nível e a escolaridade nos quais as crianças se encontravam, bem como o engajamento da professora regente, do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do monitor educacional de inclusão, iniciaram a partir da construção do planejamento de Ensino Individual, com as estratégias e métodos que atendessem não apenas os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas que alcançassem a área de interesse de todos os alunos. Segundo Pavão e Bridi (2015):

A ação do professor especializado e a proposição de suas ações devem envolver a construção de um trabalho coletivo, cooperativo e articulado com a proposta pedagógica e a ação do professor do ensino comum. Uma tarefa desafiante e exigente aos envolvidos, mas necessária à efetivação de experiências educacionais inclusivas.

A construção deste documento teve, também, como eixo norteador, o estudo de caso realizado pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que constatou o perfil de aprendizagem que essas crianças possuíam. De acordo com o cronograma organizado por nós, na segunda-feira seria trabalhada a visão, com os recursos e as estratégias propostas e, na terça-feira, introduziríamos a audição, durante a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A professora utilizou-se de sinalizadores para dar previsibilidade ao conteúdo que iria ser trabalhado e, conforme o cronograma (painel), as crianças iriam trabalhar o próximo órgão do sentido, que seria a audição. A professora utilizou-se de imagens e, com o uso de um espelho, explorou, previamente, acerca do tema a ser desenvolvido. Foi acordado, entre nós, que eu levaria a caixa musical e os instrumentos numa bolsa. As crianças ficaram muito curiosas sobre o conteúdo da caixa, bem como sobre o da bolsa. Após a disposição das crianças em círculo, iniciamos com a apresentação dos instrumentos musicais, seguida pela exploração feita pelas crianças e, na sequência, houve a dinâmica com a caixa musical. A professora regente foi a condutora da aula, enquanto eu orientava os alunos. A profissional de apoio, por sua vez, ficava na mediação e participação das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na dinâmica da aula. Então, orientei a mediadora para que incentivasse essas crianças a se aproximarem dos instrumentos musicais, induzindo-as a se aproximarem de seus pares e, por meio da modelação, explorarem os instrumentos musicais escolhidos por eles. A troca de instrumentos foi, também, um momento de comunicação entre os estudantes. Enquanto a professora realizava a aula, eu ofereci suporte especializado ao profissional de apoio durante a participação dessas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aproximando-as de seus pares, mediando e promovendo a interação entre eles

CAPÍTULO 8

Descrição de imagem: as imagens consistem de duas fotos de crianças brincando no chão da sala de aula. Na primeira foto, há cinco crianças, sentadas em círculo, segurando instrumentos musicais de brinquedo. No chão, há a caixa de música. Na segunda foto, vê-se, parcialmente, sete crianças, também sentadas no chão, em círculo, segurando instrumentos musicais de brinquedo. Uma das crianças, uma menina, está com uma das mãos dentro da caixa de música. Elas vestem roupas coloridas. Fim da descrição.

Figura 1: Apresentação dos instrumentos e da caixa musical



Fonte: elaborada pela autora

Figura 2: Manuseio da caixa musical



Fonte: elaborada pela autora

Conclusão

Para o professor conseguir motivar as crianças a gostarem de música, ele deve conhecer a vontade e o repertório de seus alunos, pois, dessa forma, pode tornar seu plano de aula bem mais interessante. A música desperta a criatividade e propicia que a criança se expresse. Entretanto, tudo depende da maneira como ela esse recurso é apresentado, pois devemos dar a oportunidade para que a criança crie, invente e imagine, da maneira como ela se sentir a musicalidade. Destaca-se que cada criança já traz sua bagagem musical, oriunda do meio social no qual vive, o que a fará se identificar mais com um ou com outro tipo de música.

Não podemos esquecer que a musicalização é um processo de construção do conhecimento, tendo, como objetivo, despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do senso rítmico, além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da memória, da concentração e da disciplina.

A música, como auxílio para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e do convívio social, é incontestável. Quando bem trabalhada, é capaz de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois ela chama a atenção das crianças, promovendo um ambiente agradável e satisfatório à aprendizagem do educando.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017, p. 63), as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais, sendo mediadas pelas diferentes linguagens, como a verbal (oral, escrita, visual-motora - como a Língua Brasileira de Sinais - Libras), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, a digital. Por meio dessas práticas, há os processos de interação, que constituem os

CAPÍTULO 8

sujeitos sociais.

O curso foi um divisor de águas em ofertar novas perspectivas, tanto em relação ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) quanto na prática docente, aos professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As formas de avaliação apresentadas, bem como o processo de intervenção mediada por pares, foram temas tratados neste curso, sendo de suma importância para que pudéssemos avaliar nossos desempenhos, contribuindo, assim, para a nossa formação enquanto profissionais da educação.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília 02 out. 2009. Seção 1. p. 17.

BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI. **Nota técnica conjunta nº 02/2015**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/saiba-mais/nota-tecnica-conjunta-n-02-orientacoes-para-a-organizacao-e-oferta-do-aee-na-educacao-infantil>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CUNHA, A. S. R.; FANTACINI, R. A. F. **Desafios e possibilidades na perspectiva da educação inclusiva através do ensino colaborativo**. Nucleus, v.15, n.1, p. 279-289, 2018. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2888>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FANTACINI, R. A. F. **A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais**. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <http://www.portalmouralacerda.com.br/>

mestrado/informacoesppge/dissertacoes/?busca_trabalho=RENATA%20FANTACINI&busca_ano=2013&busca_semestre. Acesso em: 25 jun. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista Educare Et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128 jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1659/1346>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FONTES, R. S. Estratégias pedagógicas para a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 79-96. Acesso em: 25 jun. 2023.

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**. Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41. Acesso. 25 junho. 2023.



CAPÍTULO 9

A inclusão de um aluno com Síndrome de Down: um estudo sobre a ação colaborativa em uma classe do 1º ano

Ana Paula de Lima Wermelinger Cavalheiro

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow
da Fonseca (CEFET/RJ)

Daniela Camila Froehlich

Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFSM

Melânia de Melo Casarin

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

CAPÍTULO 9

A inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) sempre foi um assunto de muita discussão entre pesquisadores, professores, diretores e demais funcionários inseridos no contexto educacional. Alguns se mostram a favor, outros contra, e ainda nos deparamos com questões referentes à qualificação dos profissionais, as adaptações e aos recursos necessários ao processo de aprendizagem dos alunos.

Embora as leis brasileiras viabilizem a inclusão e a inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) desde a Educação Infantil, percebemos que os esforços para o seu êxito vão além do simples fato de estarem presentes em uma classe regular. É necessário estabelecer um processo individual para que cada educando frequente a classe com possibilidade de progresso, juntamente com os demais alunos e alunas da turma. Como explica Beyer (2005), a colaboração e a participação de todos são essenciais para que haja a oportunidade de promover uma ação/instituição integradora/inclusiva, pois

A ideia de uma escola inclusiva, com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem é altamente desafiadora. Implica uma ação conjunta e responsável de muitos sujeitos para que essa escola se torne possível. Ação conjugada que engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico. As experiências bem-sucedidas de uma escola integradora, não-discriminante, em outros países, têm demonstrado que não há como se desenvolver tais experiências sem que haja a participação de todos.

Assim, entendemos que a ideia de uma instituição inclusiva, a qual viabilize meios para atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem, necessita de um envolvimento em processos com metas comuns entre os indivíduos. Assim, parte-se do princípio que

cada envolvido se adapte ao processo, partilhe e coopere, a fim de caminharem todos juntos em direção às metas pré-estabelecidas. Dessa forma, inicia-se um processo, social e interativo, denominado de Ensino Colaborativo.

Dessa forma, refletir sobre o Ensino Colaborativo, e acerca de suas dimensões sobre a Educação Inclusiva, recai sobre a prática pedagógica, sob o ponto de vista da ressignificação de conceitos, recursos e atividades. Nessa perspectiva, o presente estudo teve por objetivo conhecer a situação escolar do aluno com Síndrome de Down, o qual frequenta o Primeiro Ano do Ensino Fundamental, numa escola municipal localizada na região serrana do estado do Rio de Janeiro - RJ. Atualmente, a escola atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, totalizando 346 alunos. Em sua maioria, esses estudantes moram no entorno da escola, porém, alguns são da área rural do município.

Em relação aos profissionais, a escola conta com 29 professores regentes, distribuídos em 03 turnos, além de 14 funcionários, que perfazem o pessoal de apoio, inspetores e os funcionários que trabalham na preparação da merenda. Há, também, 01 diretor(a), 01 diretor(a) adjunto(a), 01 orientador(a) pedagógico(a), 01 orientador(a) educacional e 01 professor(a) da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), que atua nos dois turnos.

Os alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) estão sob a supervisão e orientação de uma professora que possui variadas formações, sendo essas em Pedagogia, Psicopedagoga Institucional e Clínica, especialista em Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pós- graduada em Educação Especial e Inclusiva. A escola conta, ainda, com seis Mediadores de Ensino, com formação em Pedagogia, sendo três no Ensino Fundamental II, dois no

CAPÍTULO 9

Ensino Fundamental I e um na Educação Infantil, os quais acompanham as necessidades específicas presentes na sala de aula regular.

Diante de documentos de grande relevância, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jontiem, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha (1994), e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, foi estabelecido que as pessoas tivessem garantida a matrícula no ensino regular, pois toda pessoa tem direito ao acesso e à permanência na escola.

Com as influências vivenciadas em cada período histórico, a educação desses alunos, até bem pouco tempo, ocorria de forma exclusivamente segregada, em classes e escolas especiais, sob a responsabilidade de professores especializados. Entretanto, a educação vem sofrendo inúmeras modificações e se transformando ao longo do tempo. Sendo assim, entende-se que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é o único responsável pela inclusão. Há uma necessidade de participação de toda a comunidade escolar, sendo que o professor da sala regular precisa de formação continuada para acolher a Pessoa com Deficiência (PcD). O aluno é da escola, fazendo-se necessária a oferta e a capacitação, na área de Educação Inclusiva, para todos os professores da unidade escolar.

Seguindo-se essa perspectiva, atualmente, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) conta com 17 alunos atendidos, com diagnósticos específicos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Síndrome de Down, Mutismo Seletivo, Baixa Visão, Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os alunos apresentam deficiências, transtornos e dificuldades na leitura e escrita, os quais se refletem na atenção, organização e orientação.

Nesse ambiente, o processo de inclusão escolar se dá com o

apoio da família e da saúde, supervisionado pelo Núcleo da Secretaria Municipal de Educação, com apresentação do laudo médico como pré-requisito para que o aluno seja matriculado/atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa rotina, o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) faz o acolhimento e a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), com observações da família, escola e professor regular.

Os alunos são atendidos de forma individualizada e/ou coletiva, tendo acompanhamento por duas horas semanais no contraturno, com atividades que demandam expressão das necessidades e desenvolvimento de habilidades. São promovidos atividades com jogos, brincadeiras, contação de histórias, Atividades de Vida Diárias (AVDs), atividade de leitura e escrita, uso de material concreto, Tecnologia Assistiva, dentre outros, com a finalidade de se promover o desenvolvimento de aptidões sociais e de aprendizagem.

Embora a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaque a trajetória da Educação Especial e sua evolução, visando à construção de sistemas educacionais mais inclusivos, a partir das experiências educacionais que vêm acontecendo no Brasil, observa-se que o professor regular ainda encontra dificuldades com o aluno que possui Necessidades Educacionais Especiais (NEE's). Isso se deve ao fato de ainda se ver esse estudante dentro de um campo de atendimento delimitado, com o professor de sala de aula regular apresentando dificuldades em saber como planejar e promover o acesso desse aluno ao ensino. Entretanto, a escola deve se preparar para receber todos os alunos, já que, se não estiver preparada, pode engessar o desenvolvimento das atividades escolares.

CAPÍTULO 9

Descrição da intervenção pedagógica

A - Descrever a estratégia de intervenção pedagógica utilizada

Título	Números naturais até 10
Objetivo	Conhecer os números naturais de 0 a 10. Desenvolver a noção de número associada à contagem. Estabelecer relação entre a quantidade e o número que a representa. Estimar e comparar quantidades de objetos, indicando em qual há mais ou menos objetos. Identificar o zero como representação numérica para a ausência de quantidade. Promover o registro das quantidades com escrita numérica. Apresentar o termo “dezena” para indicar dez unidades.
Público	Alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental.
Metodologia	A atividade foi planejada, previamente, entre a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professora da sala regular, sendo desenvolvida, com toda a turma, pelos dois docentes. 1º) Os alunos serão organizados em um grande círculo, todos sentados no chão. 2º) Juntamente com a professora regente, os alunos cantarão músicas para introduzir o conceito de numeral, sendo essas “Indiozinhos”, “A Galinha do Vizinho” e “Mariana”. 3º) A professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM’s) apresentará o Material Dourado, explicará o que é, para que serve e como pode ser utilizado na Sala de Recurso Multifuncionais (SR) e na Sala Regular. Deixará os alunos o manusearem, brincando e empilhando o material.. 4º) Os alunos serão organizados em duplas e sentarão em suas carteiras. Cada dupla receberá o Material Dourado (cubinhos e barrinhas) e cartões numerados de 01 a 10. 5º) Os alunos irão dispor da quantidade de cubinhos presentes nos cartões. Caso seja necessário, poderão contar com a ajuda da professora regular e da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Metodologia	6º) Como proposta de atividade de registro, haverá a realização da atividade disposta no livro didático, intitulada “Quantos?” 7º) Os alunos farão a correção coletiva da atividade, supervisionados pelas professoras. 8º) Na sala, ficará disposto um jogo confeccionado em parceria com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo utilizados uma base de papel cartão, dez rolinhos de papel higiênico coloridos, numerados de 01 a 10, e palitinhos de picolé. Tempo estimado para realização da atividade: 04 horas.

Apresentação dos resultados

Tendo em vista a proposta de um Ensino Colaborativo, realizamos a ação observando a realidade da turma, o plano de ensino, os recursos e o tempo disponível para execução do trabalho. Juntamente com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), definimos o tema, levando em consideração o que a turma está estudando em sala de aula regular, a par da demanda do aluno inserido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim, traçamos os objetivos, estruturamos a metodologia, e selecionamos os materiais e as atividades do livro didático.

O Ensino Colaborativo da turma de Alfabetização foi realizado em parceria entre a professora regente e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), contando, ainda, com a presença da professora mediadora, que acompanha, diariamente, o aluno com Síndrome de Down. A turma é muito receptiva e carinhosa com o aluno, sendo que a utilização de músicas, material concreto, atividade coletiva e, em dupla, proporcionou um ambiente interativo e construtivo.

Sendo assim, e levando-se em consideração as orientações, de acordo com Vilaronga e Mendes (2014), têm-se que:

CAPÍTULO 9

Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009), enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Considerando-se o ambiente escolar, a presença da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na sala de aula regular, possibilitou que os alunos da classe de Alfabetização interagissem com ela, participando oralmente e realizando atividades lúdicas, sob a orientação e supervisão dos professores envolvidos. A seguir, podem ser observadas algumas imagens, as quais registram a proposta desenvolvida. Na imagem O1, o aluno realiza o pareamento, relacionando o numeral à quantidade, por meio de material concreto; na imagem O2, o aluno faz uso do Material Dourado, a fim de trabalhar o numeral e as quantidades.

Descrição de imagem: duas fotos de alunos realizando a atividade proposta. Em ambas, o rosto dos alunos estão cobertos com *emojis*. Na primeira o aluno, está sentado em frente à classe escolar, onde há palitos e cilindros de papel numerados; na segunda foto, o aluno cola quadradinhos em folhas numeradas.



Imagem 01: Fonte Autor



Imagem 02: Fonte autor

Conclusão

Ao longo das atividades propostas, tendo o Ensino Colaborativo como recurso, buscamos compreender como essa ação poderia ser prazerosa para todos os envolvidos, pois, até então, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) era vista apenas como a “tia do aluno B”. Ao mesmo tempo, foi interessante ver a reação do aluno em questão em sala de aula, já que o mesmo estava acostumado apenas com a presença da professora em setting de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desse modo, a proposta de Ensino Colaborativo deve ser estudada por todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem. Deve-se, sobretudo, manter-se o olhar sobre as classes que possuem alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) inseridos, estando eles acompanhados, ou não, pela mediação.

O sentimento de colaboração também deve ser cultivado entre

CAPÍTULO 9

os alunos, pois esses estarão sempre presentes na vida escolar daqueles que estão inseridos e incluídos na sala de aula. Faz-se necessário criar um ambiente de empatia, sobretudo às classes do segmento do Ensino Fundamental. Entretanto, reconhecemos que esse ambiente acolhedor deve ser trabalhado desde a Educação Infantil, por meio da intervenção do Ensino Colaborativo. Com a parceria entre o Professor Regente, o Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Direção, Orientação Pedagógica e Orientação Educacional, será possível promover um ambiente colaborativo, dentro e fora da sala de aula.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento - et al.; revisão técnica Aristides Volpato Cordiolo – et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

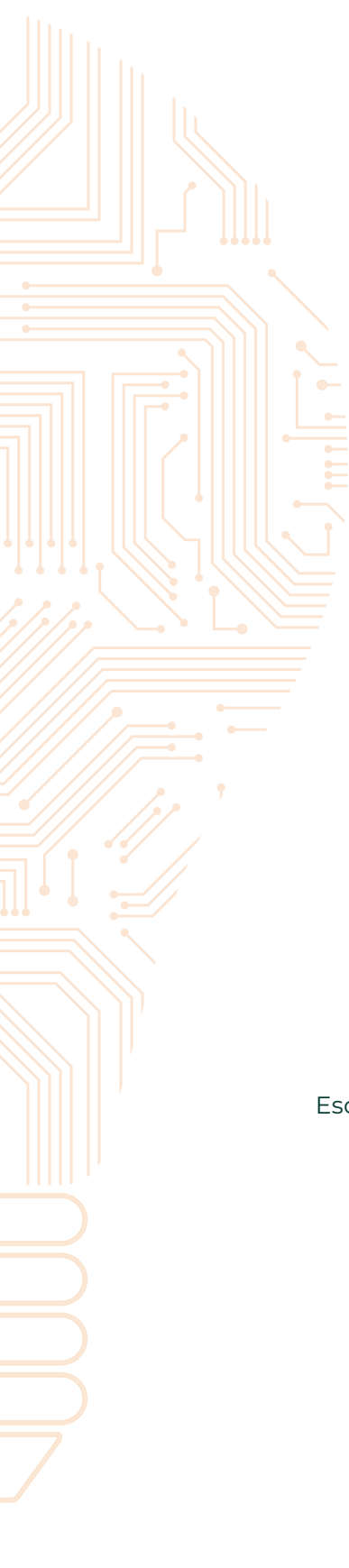
BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

GIOVANNI J. R. **A conquista: matemática:** 1º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: FTD, 2021.

Manual de dissertações e teses da UFSM [recurso eletrônico]: estrutura e apresentação documental para trabalhos acadêmicos / Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Bibliotecas da UFSM, Editora UFSM. – Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:** práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (recurso eletrônico), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.



CAPÍTULO 10

Planejamento de ensino colaborativo

Marta Elaine de Oliveira

Instituto Metodista Granbery - Juiz de Fora - MG

Edna Maria Pires Torres

Escola Municipal Francisco de Assis Medeiros Rangel,
em Rio das Ostras - RJ

Daniela Camila Froehlich

Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFSM

Melânia de Melo Casarin

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 10

As constantes mudanças no mundo são o resultado das dinâmicas socioeconômicas. As pessoas e as instituições devem estar em constante adaptação também, com o objetivo de se ajustarem a um novo ambiente e às novas necessidades. O resultado dessas mudanças é o surgimento de novos desafios que incluem novas formas de ensino/aprendizagem, trabalho e desenvolvimento. As inovações tecnológicas, fruto dos avanços da área, quando inseridas na sociedade, e com o passar do tempo, são capazes de modificar nossa forma de agir e pensar. Assim, influenciam diferentes aspectos da vida social e despertam reflexão acerca da sua utilização dentro das novas linguagens, que fazem parte das modalidades de ensino.

A partir disso, aumentam os desafios que o professor encontra ao organizar projetos que sirvam para mobilizar a participação dos alunos (REILY, 2010). O “trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). Nesse sentido, não basta que o professor cuide e ofereça, de maneira lúdica, o contato das crianças com conteúdos culturais, já que ele precisa, também, observar o desenvolvimento das crianças nessa etapa, para que além de poder atuar de acordo com as necessidades do grupo, possa estar sempre melhorando suas estratégias de atuação.

Segundo Moraes (2017), a educação inclusiva faz referência ao processo educacional, o qual tem o objetivo de desenvolver a consciência solidária e as atitudes que façam com que o cidadão seja um agente social, com a atenção voltada para a qualidade de vida da sociedade, como um todo. Para o autor, isso quer dizer que “[...] todas as pessoas no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas” (MORAES, 2017, p.11), devam ser acolhidas e

atendidas em suas necessidades educacionais.

Considerando-se as questões pedagógicas, o Ensino Colaborativo e a Educação Inclusiva, o trabalho foi realizado na Escola Municipal Octávio Tarquínio de Souza, localizada na Pavuna – RJ. O trabalho foi realizado em conjunto com os professores da sala de aula comum e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), envolvendo 20 alunos, dentre eles, dois estudantes do Serviço da Educação Especial (EESEE), sendo esses do terceiro ano do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, de uma escola do município.

Na sequência, pode ser visualizada a estruturação da intervenção, com os objetivos, os participantes e o local, como, também, a contextualização e a proposta pedagógica empregadas.

Objetivo Geral

Buscar, por meio de trocas e da colaboração, entre os professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), implantar-se práticas pedagógicas inclusivas, com a utilização de recursos e estratégias, via plano de aula.

Participantes

Professores da sala de aula comum e da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de 20 alunos. Dentre esses, há dois estudantes do Serviço da Educação Especial (EESEE), do terceiro ano do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, de uma escola do município.

Local

Uma escola de Ensino Fundamental, Ciclo I (turmas do 1º ao 5º

CAPÍTULO 10

ano) do município.

Método

Após se considerar e se categorizar as demandas relacionadas às barreiras, que foram consideradas dificultadoras do processo de desenvolvimento das ações pedagógicas, com alunos do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), tendo sido observadas por ambas as professoras, sendo essas da sala de aula comum e da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizou-se uma conversa aberta entre elas.

O objetivo era o de se obter informações sobre os alunos e verificar o trajeto metodológico usado pela docente para realizar o planejamento, além de se levantar quais estratégias eram usadas para o desenvolvimento dos conteúdos e atividades, a fim de se traçar um plano colaborativo.

A escolha dos conteúdos, recursos e estratégias, para o bimestre seguinte, ocorreu juntamente com a elaboração de um plano de aula, estando esse alinhado com as professoras participantes e pautado na perspectiva inclusiva, considerando-se os conteúdos do plano bimestral tanto do professor da sala comum quanto da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nessa escola, as crianças que necessitam de atendimento especializado, assistem às aulas na sala de aula comum e, em dias específicos, frequentam a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso ocorre porque esse atendimento não substitui as aulas regulares, ocorrendo no contraturno escolar.

Segundo o Ministério da Educação, o financiamento da matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser feito em

conjunto com a matrícula no ensino regular da rede pública (BRASIL, 2009). O professor deve ter preparo específico para a Educação Especial, além da formação docente (BRASIL, 2009).

A inclusão, desenvolvida em classes comuns do ensino regular, oferece experiência de troca com outras crianças com e sem deficiência, favorecendo a construção de conhecimentos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), por sua vez, visa eliminar as dificuldades desse grupo da Educação Especial, além de ampliar sua escolarização (MORAES, 2017).

As Salas de Recursos (SR), ou Salas Multifuncionais, funcionam num processo com vistas a favorecer a Educação Especial na perspectiva da inclusão, dentro da crença de que a escola deve ser concebida como um ambiente de propostas que seguem o princípio da igualdade. Isso porque deve ser garantindo a todos o direito de aprender, sem que se deixem de lado as especificidades de cada sujeito, projetando atendimentos adequados às necessidades motoras, visuais, linguísticas e cognitivas dos alunos matriculados na escola regular (SOUSA, 2019).

Na escola, existem algumas crianças que são atendidas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com variedade de especificações. A criança, em dado momento do dia, vai a essa sala com a professora da Educação Especial, acompanhada de mais duas ou três crianças de idade semelhante, e executa uma série de atividades de estímulos. Algumas crianças estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras possuem Deficiência Intelectual (DI).

Nem todas as crianças atendidas enquadram-se em alguma questão contida no Código Internacional de Doenças (CID), sendo que algumas ainda estão em processo de diagnóstico. Entretanto, há as que possuem dificuldades de aprendizagem que são visíveis aos educadores, visto que não acompanham o desenvolvimento da turma e, em razão

CAPÍTULO 10

disso, fazem uso da Sala de Recursos (SR).

O plano de aula elaborado considera o sistema de colaboração. O mesmo deve ser colocado em prática, por meio da oferta aos alunos, da sala comum, nos meios de interação utilizados, no momento, pela professora. Os recursos utilizados foram na forma remota, por meio do site da prefeitura municipal, em aulas online e atividades remotas impressas. Essa realidade era devida ao momento atípico vivido, que permitia somente o contato virtual, via aplicativo de conversa, salas virtuais e disponibilização do conteúdo no site da prefeitura municipal.

Intervenção Pedagógica

Título: Matemática Interativa

Estratégias: Aulas virtuais, link para jogos e vídeos, aplicativos de conversa e atividades impressas em casa ou retiradas na escola.

Conteúdos: Situações problemas envolvendo sinais convencionais de adição e subtração

Componente curricular: Matemática

Objetivos: (EFO3MAO6) - Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo.

Recursos: celular, aplicativos de conversa, computadores, atividades impressas, caderno, lápis grafite e lápis para colorir.

Sugestão de encaminhamento metodológicos:

Remoto:

- Conceitos de operações de adição e subtração, indicando palavras-chave que dessem ideia da operação realizada. As pistas serviam para que os alunos, no momento de resolver as situações-problema, interpretassem-nas de forma correta;
- Conceitos e nomes corretos dos termos e das operações de adição e de subtração;
- Relembrar as partes, ou termos, das operações matemáticas e seus respectivos nomes;
- Disponibilizar operações de adição e subtração;
- Disponibilizar situações-problema com os nomes dos termos das operações;
- Palavras com conceitos sobre o assunto (situações-problema) a ser desenvolvido, para que, com a contextualização, os termos soassem mais familiares;
- Conceituar o termo “situação-problema”, fazendo o link com a matemática.

Presencial:

- Apontar as possibilidades de sugestões para o ensino remoto;
- Construir, coletivamente, um glossário matemático de palavras-chave para cada operação, a partir do repertório dos alunos;
- Explorar o glossário, criando situações-problema, de forma oral;
- Explorar a identificação das palavras-chave sinônimas que indicam as operações realizadas;
- Nas situações-problema, a partir das palavras ou do

CAPÍTULO 10

glossário, escolher situações para a prática e identificação da operação realizada.

Avaliação:

O processo de avaliação ocorrerá por meio da observação da atuação dos estudantes, durante a expressão da oralidade, na interação com os professores, em aulas *on-line* e nas aulas presenciais. Além disso, avaliar-se-á, também, por meio da análise das atividades impressas e remotas, e no acesso dos alunos aos jogos propostos, juntamente com o controle de desempenho dos mesmos.

Apresentação dos resultados

As atividades foram realizadas em colaboração com as professoras da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ambas desenvolveram atividades em conjunto, as quais poderiam ser aplicadas para todos os alunos, incluindo os que fazem o uso da Sala de Recursos (SR). Foi possível observar que os alunos se divertiram e se sentiram animados com a possibilidade de fazer uso de aplicativos e, por meio do uso de uma tecnologia que, no geral, não é tolerada na sala de aula comum. Os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com certa frequência, usavam os tablets na aula, mas era de forma descontextualizada do aprendizado, sem uma proposta organizada ou planejada. A atividade permitiu que todos pudessem fazer as mesmas atividades, o que reforçou a proposta da atividade e a da inclusão.

A ideia é que venham a ocorrer mais aulas de forma interativa, já que a turma apresentou boa aceitação, conseguindo desenvolver, de forma satisfatória, os exercícios e as propostas. Ressalva-se que isso

ainda precisa ser ajustado, visto que o número de recursos eletrônicos disponíveis ainda é pequeno, o que exigiu que os mesmos fossem alternados entre um grupo que usava os recursos, e outro que ficava com as atividades no papel, juntamente com a possibilidade de consultarem os celulares.

Conclusão

A escola deve atender a todos, não cabendo ao aluno ter que se adequar às demandas da instituição ou da educação, pois as mesmas já devem estar pronta para receberem, sem distinção, todos os alunos. Nesse sentido, a instituição deve conhecer as necessidades de cada um dos seus alunos e promover campanhas de inclusão dentro da própria escola. Isso quer dizer que, além do trabalho de oferecer recursos, para que os alunos tenham a possibilidade de aprender, a escola deve trabalhar para conscientizar os alunos, na missão de se construir conhecimento, sobre o papel cidadão de cada um.

A Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, que deve garantir a todos os alunos a possibilidade de um processo de aprendizagem igual, permitindo que estejam juntos e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Isso só é possível quando a escola reconhece os próprios desafios e busca desenvolver estratégias pedagógicas que eliminem as práticas discriminatórias, por meio de um sistema educacional inclusivo, o qual somente se faz possível a partir de mudanças na organização estrutural e cultural do ambiente escolar.

Para o desenvolvimento de um projeto educativo, é preciso atribuir um tempo de avaliação para cada caso, aceitando-se a diversidade dentro do processo de construção do conhecimento. Além

CAPÍTULO 10

disso, também é preciso associar instrumentos e recursos, que sejam capazes de avaliar as necessidades dos alunos que integram o referido projeto.

Nesse sentido, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é o planejamento das intervenções pedagógicas que deverão ser desenvolvidas, e executadas, no turno contrário ao da escolarização dos alunos que fazem uso desse recurso. Ele deve ser elaborado com o apoio dos professores, da equipe pedagógica e dos profissionais externos que acompanham o aluno, além da participação da família. É um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo estudante.

O planejamento escolar na educação inclusiva visa à construção de uma ação educativa inclusiva, sendo esse um papel de toda a comunidade educativa. Por isso, deve contar com a colaboração de todos. No contexto da educação inclusiva, o planejamento pedagógico deve ser contínuo e colaborativo, devendo valorizar os interesses e atender às necessidades de cada aluno. Desse modo, além de trazer os benefícios para a educação do aluno, o planejamento deve fomentar a educação inclusiva, fazendo com que haja articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases** (LDB), Lei nº 9.394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes operacionais da educação especial PNE EM MOVIMENTO para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC/Seesp, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_%20docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC).

Brasília, DF, 2018.

MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. da S. **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Plano de ensino 2020 para o 3º ano dos professores da sala comum.

MORAES, L. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

REILY, L.. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 80, p. 84–102, jan. 2010.



CAPÍTULO 11

Mural sensorial de matemática: atividade desenvolvida em sala de recursos multifuncionais e sala de aula regular

Marta Elaine de Oliveira

Instituto Metodista Granbery, Juiz de Fora – MG

Daniela Camila Froehlich

Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFSM.

Melânia de Melo Casarin

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 11

No município de Juiz de Fora - MG, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado nas escolas comuns, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15). A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é constituída por um espaço físico, na escola ou Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que contém materiais e recursos pedagógicos, e de acessibilidade, para o atendimento às especificidades dos alunos¹.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), estão as práticas correntes de sala de aula. Dentre elas, destacam-se as ações do Ensino Colaborativo, modalidade essa que envolve a união de esforços entre professores, com habilidade e conhecimentos diferentes, com o objetivo de compartilhar estratégias, recursos e práticas pedagógicas.

No cenário inclusivo, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é responsável por identificar as necessidades educacionais específica dos alunos com deficiência, Transtornos do Neurodesenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a par de elaborar um Plano de Atendimento que atenda às necessidades específicas. Do mesmo modo, o professor da sala de aula regular, e o professor do Ensino Colaborativo, também são responsáveis por detectarem as barreiras no desenvolvimento, a fim de atuarem na minimização dos entraves que possam vir a ocorrer durante o

¹ São atendidos alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Essa classificação segue a normativa de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

processo de aprendizagem na sala de aula. Por meio da parceria desses profissionais, pode-se estudar, problematizar, incluir práticas de adaptações curriculares, de materiais pedagógicos diferenciados e de estratégias de ensino ajustadas, além de se promover um ambiente favorável ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Nesse sentido, o presente texto apresenta o trabalho pensado e desenvolvido para tornar o ambiente da sala de aula regular, e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), locais propícios para o estímulo e para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Em parceria para o Ensino Colaborativo², e a partir da troca de experiência entre o profissional que atende na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a docente, desenvolveu-se a criação de recursos que compusessem um ambiente de sala de aula estimulante ao desenvolvimento da curiosidade, para que se pudesse propiciar, aos alunos, a aprendizagem na área de Matemática.

Inicialmente, os momentos de trocas de experiências³ tinham o objetivo de compartilhar ideias e usos de ferramentas que permitissem a produção de atividades acessíveis ao aluno em questão⁴, para que esse que fosse atendido, em comum, pelo profissional do Atendimento

2 O trabalho desenvolvido aconteceu no município de Juiz de Fora - MG, em uma escola municipal da região oeste do município. A turma tem 24 alunos, sendo um deles com Deficiência Intelectual (DI), tendo uma docente de Ensino Colaborativo que trabalha revezando, com a professora regular, os conteúdos do planejamento. Chama a atenção a divisão dos conteúdos: duas vezes por semana, a professora de Ensino Colaborativo leciona o conteúdo de Ciência a toda turma, enquanto a professora regular acompanha, um pouco mais de perto, as atividades do referido aluno e de toda a turma, individualmente.

3 Para a troca de experiência, foram oportunizados encontros presenciais em reuniões pedagógicas, além de encontros virtuais pelo WhasApp e Google Meet.

4 O aluno apresenta Deficiência Intelectual (DI) e está no primeiro ano do Ensino Fundamental, fazendo atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), duas vezes por semana, em módulos de 50 minutos.

CAPÍTULO 11

Educacional Especializado (AEE) e pelo professor do Ensino Colaborativo. Depois, objetivou-se chegar à produção de materiais para compor um mural sensorial de Matemática para toda a turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

A organização da sala de aula é um componente didático fundamental, já que as crianças serão expostas a estímulos visuais, sonoros, táteis e olfativos, que contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento global. Uma sala de aula bem-organizada e planejada pode oferecer, às crianças, uma variedade de experiências sensoriais, que estimulam o seu interesse e curiosidade.

Pensando-se nisso, foi desenvolvida uma proposta de intervenção na sala de aula regular, que consistia na criação de um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada sentido fosse explorado e desenvolvido. A proposta foi alinhada ao planejamento das atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular. As ações pensadas tiveram, como objetivo geral, o de ampliar as possibilidades de aprendizado do aluno atendido e de todos os colegas da sua turma, por meio de um ambiente, em sala de aula, que considera o espaço das crianças um local propício para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Intervenção pedagógica: mural sensorial de Matemática

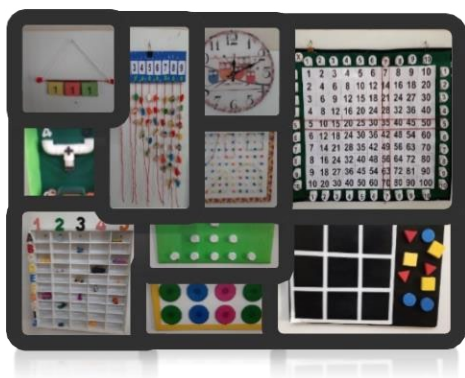
O mural sensorial é organizado por múltiplos materiais que ajudam no reconhecimento, nas comparações e nas percepções de diversos objetos. O caso específico de um mural sensorial de Matemática, com elementos fundamentais dessa área, permite que os educandos possam manipular quantidades, operar com números, e fazer comparação e

ordenações, por exemplo.

Nesse contexto específico, no qual o aluno está inserido, o mural sensorial de Matemática visa oportunizar recursos materiais para a estimulação do pensamento numérico, espacial e de grandezas, favorecendo a aprendizagem entre os pares, a cooperação mútua e a utilização dos conceitos matemáticos, dentro do contexto escolar.

Figura 01: o mural no local de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do aluno, que é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com alguns recursos de manipulação.

Descrição de imagem: mural contendo relógio, calendário e outros recursos, como tabelas, criados de forma artesanal, para se trabalhar os números de forma concreta, manipulando-se os materiais.



Fonte: Arquivo da autora - recursos de manipulação.

Para a criação de um mural em sala de aula, foi importante garantir que os recursos construídos fossem de fácil manipulação e de exibição móvel. Além disso, o mural deveria ser construído a partir do interesse dos alunos envolvidos. Cada recurso deveria ser pensado em consonância com direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das habilidades para a etapa de ensino do aluno, como preconizam as orientações vigentes do currículo escolar. No caso, tratava-se o primeiro ano do Ensino Fundamental,

CAPÍTULO 11

Assim, os materiais de manipulação foram sendo construídos um a um, de acordo com as habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018). Para este texto, destaca-se o material “estacionamento de rolinhos”⁵, sendo que descreveremos o desenvolvimento de uma atividade associada a esse recurso.

Apresentação dos resultados

Na Sala de Recurso Multifuncionais (SRM), pôde-se observar que o aluno atendido utilizava estratégias diferentes, a partir da manipulação de objetos de seu interesse, para comparar duas ou mais coleções, sem fazer relação com os símbolos e com a escrita numérica, apenas trabalhando com os objetos. Estabelecia, também, processos de classificação, como, por exemplo, afirmando que “tem mais carros no segundo andar do que no primeiro” (Figura 02).

Figura 02: Comparação e classificação por andar, em uma pista de estacionamento

Descrição da imagem: fotografia da miniatura de um estacionamento, construído com material reciclável colorido, de três pavimentos, com uma rampa em formato de caracol, à direita. O primeiro pavimento é verde, o segundo é amarelo e o terceiro, é na cor vermelha. Na cobertura, há carrinhos de brinquedo. Fim da descrição.



Fonte: Arquivo da autora – trabalho de comparação e classificação.

5 A escolha da construção desse material se deu pelo interesse do aluno. Ele gosta e se envolve mais quando o assunto está relacionado a carros.

Na sala de aula regular, em parceria com o Ensino Colaborativo, construiu-se um estacionamento de sucata, retratado na figura 03. Esse recurso possibilitou problematizar e desenvolver habilidades semelhantes às requeridas, durante os atendimentos, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O material para o mural “estacionamento de rolinhos” contempla os seguintes objetos do conhecimento e as seguintes habilidades do componente curricular de Matemática:

Objeto do conhecimento: Contagem de rotina. Contagem ascendente e descendente Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações.
Habilidades: (EFO1MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação. (EFO1MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. (EFO1MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”. (BNCC, 2018, p. 217).

CAPÍTULO 11

Figura 03: Comparação e classificação por linhas e colunas em quadro no mural sensorial de Matemática.

Descrição de imagem: mural retangular formado por 24 cilindros de papel. Na lateral esquerda, em sentido vertical, estão os numerais de 1 a 4, confeccionados em E.V.A. Na parte superior, estão as letras de A a F, também confeccionadas em E.V.A. colorido. Dentro dos cilindros, há carrinhos de brinquedo. Fim da descrição.



Fonte: Arquivo da autora - criação do estacionamento.

O “estacionamento de rolinho” representa um quadro de disposição retangular. Com ele, todos os alunos puderam ter uma “vaga de estacionamento de carrinho” correspondente, ou seja, foi possível fazer a correspondência biunívoca de um lugar/carrinho para cada criança, pois na “malha retangular” do estacionamento criado, havia 24 rolinhos, igual ao número de alunos em sala de aula

Durante as atividades, ocorreram brincadeiras de organização/ ordenação dos carrinhos no “estacionamento”/mural/caixa retangular. As observações, durante esse momento, serviram de avaliação dos processos de compreensão do conceito de numerais pelas crianças, assim como para o planejamento de outras atividades, que visavam ampliar esses conhecimentos.

A atenção durante o processo de brincar pôde fornecer pistas sobre as conjecturas e as produções matemáticas dos alunos. Por exemplo, o aluno atendido na Sala de Recursos Multifuncionais

(SRM), propôs, em sala de aula, categorias que não havíamos pensado anteriormente, como, por exemplo, pequenos e grandes. Isso ocorreu devido ao fato de que estávamos presos à noção de quantificação dos números.

De acordo com Lorenzato (2006), o processo de comparação constitui-se no reconhecimento de diferenças, ou de semelhanças, entre objetos e/ou elementos. Já a classificação versa sobre a maneira de se separar elementos, de acordo com uma qualidade ou condição específica, determinando-se, assim, suas semelhanças ou diferenças. Desse modo, podemos aproveitar suas categorias e investigar a partir delas.

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode-se fazer algumas intervenções, como, por exemplo, perguntar-se aos alunos: “- Onde cabem mais carrinhos, na primeira ou na segunda pista? (colocar os pequenos primeiramente e, após, repetir a pergunta com os carros grandes); “Vamos colocar os carros um ao lado do outro. Caberão mais carros assim?”. “Em qual andar cabem mais carros? No primeiro (amarelo) ou no segundo andar (vermelho)?”; “Por que couberam mais carros em um andar do que no outro? (formulação de hipóteses, pois os carros são de tamanhos diferentes)”.

Na sala regular, com o quadro de carrinhos, pode-se, por exemplo, perguntar: “Onde cabem mais carrinhos, na primeira ou na segunda fileira? (perceber que cada fileira tem a mesma quantidade, mostrar que só seria diferente se fosse colado mais de um objeto dentro do lugar); “Vamos colocar mais um carro no rolinho?”; “Assim cabem mais carros?”; “Em qual fileira coube mais carros?”; “Por que couberam mais em uma fileira do que na outra?” (formulação de hipóteses, pois há mais carrinhos em cada rolinho).

CAPÍTULO 11

Percebe-se, com essas atividades, a necessidade de se reconhecerem e se considerarem as noções que as crianças já trazem consigo a respeito da contagem de objetos, juntamente com a seleção e a organização próprias do aluno.

Conclusão

A atividade concretizou uma oportunidade de enriquecimento de informações sobre o aluno atendido e a respeito de toda a turma na qual o aluno está inserido. Para além da produção de atividades, ficou evidente a contribuição, desse momento, para se realizar a troca de experiência, nas reuniões pedagógicas realizadas. Ainda para o ano de 2023, várias outras trocas de experiência, além de atividades de produção de outros materiais, já se encontram em planejamento.

O movimento de aquisição de novas habilidades de percepção, de ordenação e de classificação, por exemplo, a partir das atividades de manipulação e de produção, desenvolvidas a partir do interesse do aluno, configurou-se como uma espécie de “força” impulsionadora para os fortalecimentos de conceitos matemáticos. Isso ocorreu, de um modo espontâneo, juntamente às brincadeiras que envolviam a ação de comparar, de ordenar e de categorizar, enfim, de um fazer matemático escolar significativo. Portanto, tratou-se de uma troca de saberes que não ficou somente no universo docente, mas que, efetivamente, envolveu os educandos nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

LORENZATO, Sérgio. **Que Matemática ensinar no primeiro dos nove anos do Ensino Fundamental?** Campinas, SP: Unicamp, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18431084-Que-matematica-ensinar-no-primeiro-dos-nove-anos-do-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 3 ago. 2023.



CAPÍTULO 12

Atividades Lúdicas construindo referenciais de aprendizagem e ensino

Thais Alvim Silva

Estado do Rio de Janeiro - RJ

Sandra Suzana Maximowitz Silva

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

Melânia de Melo Casarin

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 12

Um mundo inclusivo é um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de serem e de estarem na sociedade de forma participativa, no qual a relação entre as características individuais e o acesso às oportunidades não seja marcada por interesses econômicos ou pela caridade pública (CARVALHO, 2000, p. 111). Nessa perspectiva, o presente trabalho, de intervenção pedagógica, visa adaptar a metodologia docente em parceria colaborativa com o agente educacional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), numa turma de 1º Ano do Ensino Fundamental I, para facilitar a aprendizagem dos discentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), há uma mediação inclusiva, que visa desenvolver as habilidades dos indivíduos com necessidades especiais, a partir da adoção de práticas pedagógicas específicas.

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, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11). Ou seja, o Ensino Colaborativo é um dos moldes essenciais para que se alcance, de forma efetiva, a inclusão. No processo de alfabetização da turma escolhida, dois discentes, diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possuem dificuldades referentes à coordenação motora, memorização das vogais, consoantes e interação com os demais colegas da classe.

A turma dos referidos estudantes pertence à uma comunidade escolar de bairro, localizada no município de Cantagalo-RJ, sendo parte da rede municipal de ensino. Denominada como Escola Municipal Dacyr José Ribeiro, possui uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que os discentes com necessidades especiais frequentam, em

média, dois dias por semana. O processo de inclusão, na realidade da referida instituição, é baseado nos moldes de acolhimento e investigação aprofundada da realidade dos alunos que atende, porém, apresenta expressivas dificuldades no funcionamento de de sua Sala de Recursos (SR). Em relação à visão do corpo docente, acerca do tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é notória a resistência oriunda desses professores. Essa conduta se refere tanto às práticas pedagógicas adaptadas para o processo de ensino e aprendizagem desse público, quanto para se desconstruir a perspectiva de que a aprendizagem desses é de única e exclusiva responsabilidade do mediador ou do agente educacional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As deficiências atendidas, atualmente, são, em sua maioria, de alunos autistas. Todos estão identificados, havendo, inclusive, uma parceria colaborativa entre os agentes da escola, a família e a comunidade. O intuito é de que esses estudantes possam ser integrados ao ambiente. Entretanto, integrar não é incluir, sendo necessário que se ofereçam condições de acesso e permanência, referentes, sobretudo, à capacitação de todos os envolvidos no processo educacional.

Pode-se definir a alfabetização como o processo específico, e indispensável, de apropriação do sistema de escrita e da conquista dos princípios alfabético e ortográfico, os quais possibilitam, ao aluno, ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras, além de outras convenções, usadas para representar, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19). Nessa perspectiva, o processo de alfabetização é indispensável à formação dos indivíduos. Para desconstruir o quesito de que os discentes com necessidades especiais são pessoas incapazes, que eles não possuem a capacidade de aprender como os demais, é

CAPÍTULO 12

necessário transformar práticas pedagógicas visando à adaptação das mesmas, tendo-se, em vista, as necessidades individuais de cada um e, também, o seu ritmo de aprendizagem.

Ambos os alunos, diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não possuem uma coordenação motora desenvolvida, sendo que realizam movimentos repetitivos e possuem dificuldade em reconhecerem as letras apresentadas. Como forma de ocasionar a interação e auxiliar no processo de socialização, em parceria com o docente responsável pela turma, será realizada uma intervenção pedagógica, utilizando-se de critérios que facilitem a aprendizagem da turma como um todo. Dessa forma, todos os discentes serão capazes de desenvolver a atividade proposta. Por ser uma turma de alfabetizantes, trabalharemos com divisão de grupos, por meio da qual os estudantes realizarão, na construção da atividade, um processo de colaboração com os demais colegas, no intuito de praticarem a verdadeira inclusão, a empatia e a coragem para superarem os obstáculos. Os recursos utilizados serão baseados nas cores preferidas dos alunos e materiais de fácil manejo, como folha impressa contendo vogais e consoantes, papel crepom que contenha a cor escolhida pelos mesmos, além de cola de papel.

Descrição da intervenção pedagógica

Título: “Aprendendo Vogais e Consoantes numa Perspectiva Lúdica: o uso da pintura no processo de ensino”.

Série: 1º Ano do Ensino Fundamental

Justificativa: mediante a realidade da classe, que possui dois discentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizar a ludicidade pode tornar o processo de alfabetização e letramento

mais dinâmico e inclusivo, sobretudo, por desencadear uma atividade que é possível de ser executada por todos. Dentro das atividades lúdicas, conseguimos despertar a empatia, a cooperação, a coordenação motora, a comunicação e a memorização, dentre outros aspectos fundamentais para que a aprendizagem se torne efetiva. Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido, já que possibilita, a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro. Essas vivências se traduzem em momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e de olhar para o outro, ou seja, momentos de vida (SILVA, 2011, p. 20).

Objetivo: utilizar a pintura como aliada no reconhecimento de vogais e consoantes, a fim de tornar o processo de aprendizagem dinâmico e cooperativo, proporcionando, sobretudo, aos autistas, um ambiente inclusivo, mecanismos de socialização, empatia e desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Metodologia: para a execução da atividade proposta, serão utilizadas tintas guaches coloridas, com identificação das preferências de cor de cada discente. A turma será dividida em dois grupos, em que cada um será composto por um dos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), almejando-se a interação, cooperação e participação numa atividade que seja acessível a todos. Será trabalhado com folhas impressas com letras pontilhadas, que serão contornadas por meio do uso da tinta colorida. Ao final das pinturas, o docente, juntamente com o mediador, irá propor que os grupos “apresentem” as letras que aprenderam durante a atividade executada. Todavia, para isso, haverá a participação de todos os colegas envolvidos. Serão avaliadas a pronúncia e a caracterização de cada uma das letras apresentadas, mas,

CAPÍTULO 12

sobretudo, a cooperação com os alunos que apresentam dificuldades, a fim de se desconstruir possíveis bloqueios referentes aos colegas com necessidades especiais.

Apresentação dos resultados: inicialmente, no processo de realização da intervenção pedagógica, foram coletados dados referentes ao rendimento da turma, assim como acerca das necessidades específicas de cada discente. Visava-se, por meio disso, estimular-se a superação das dificuldades encontradas, para que o processo de aprendizagem se tornasse mais dinâmico e se obtivesse a motivação de todas as partes envolvidas. A segunda etapa foi composta pelo levantamento da cor preferida de cada um estudante, a fim de que a atividade desenvolvida se tornasse mais atrativa. Os participantes incluíram os discentes da turma como um todo, além do docente e do mediador, o que serviu como apoio na intervenção. Foram distribuídos pincéis e material impresso ilustrando as letras, assim como tintas guaches diversificadas, com a identificação de cada discente e de sua respectiva cor de preferência.

Na divisão dos grupos, cada um, em sua composição, possuía um colega diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante o processo de execução, os mesmos realizaram a atividade, contornando cada uma das letras apresentadas, de forma livre, mediante a cooperação do grupo. Em alguns momentos, foram notórias as dificuldades dos alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Todavia, os grupos praticaram interações significativas com os mesmos, sobretudo, utilizando-se do critério da empatia. Apesar do receio de alguns, em todos os momentos, havia um colega que mediava as interações que estavam ocorrendo. Tanto o docente, quanto eu, numa perspectiva de mediação, interferimos nos momentos em que era pertinente, fosse para tirar dúvidas ou para observar o que estava sendo executado. O objetivo principal era desenvolver a autonomia de todas as

partes e isso, de certa forma, foi alcançado.

No momento do debate final, quando foi questionado quais foram as letras que os mesmos aprenderam na aula, a maioria dos alunos, dos dois grupos, identificou a letra inicial do próprio nome, caracterizando-a como vogal ou consoante. Os próprios alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inclusive, realizaram uma pronúncia correta, sem receios, devido ao fato de os colegas terem prestado apoio. Decorre disso a importância da utilização do lúdico, da renovação de metodologias e de fazer se com que as práticas superem as dificuldades, em específico, encontradas por cada discente. Faz-se importante pontuar que os discentes que não possuíam necessidades especiais, também conseguiram superar as suas barreiras de aprendizagem, já que havia discentes que possuíam dificuldades de leitura, de memorização e de comunicação, principalmente, quando precisavam se comunicar em voz alta. Assim, a atividade adaptada fez com que os mesmos se tornassem sujeitos atuantes dos seus mecanismos de aprendizagem. Foram obtidos resultados significativos e que contribuíram, fortemente, para a criação de laços de interação entre a turma e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da aprendizagem individual dos estudantes, atrelada à coletividade.

Conclusão

Dentro da perspectiva proposta, estabelecendo-se o vínculo entre a minha trajetória acadêmica, a realização do projeto de intervenção e a contribuição do curso na minha formação, destaco que a prática é uma aliada da teoria. Diante do cenário atual, no qual estamos inseridos, devemos pensar as práticas pedagógicas como instrumento de transformações sociais. Todavia, essas precisam estar adaptadas ao

CAPÍTULO 12

cotidiano dos discentes e à realidade escolar. Desse modo, destaca-se que integrar não é incluir, sendo o integrar apenas uma das ferramentas para se alcançar a inclusão. No contexto de uma Educação Especial e Inclusiva, e de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), nós devemos proporcionar condições de acesso e, também, de permanência. O discente com necessidades especiais precisa se sentir seguro e capaz, sendo que, ademais, a aprendizagem não deve ser de responsabilidade única e exclusiva do mediador escolar. Incluir depende, diretamente, da comunidade escolar como um todo, ocorrendo, principalmente, na realização de práticas colaborativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ed. Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Edler Carvalho. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Universidade estadual de Londrina. Londrina: SC, 2011.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.



CAPÍTULO 13

Atendimento educacional especializado para pessoas com altas habilidades e superdotação

Luciana Quintana

Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Niterói-RJ

Sandra Suzana Maximowitz Silva

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

Melânia de Melo Casarin

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 13

Esta pesquisa aborda o tema da inclusão social, essencial para o desenvolvimento de alunos com deficiência na educação. Trata-se de uma luta, cujo desafio é desenvolver mecanismos que beneficiem os alunos com deficiência, seja em suas necessidades físicas, Altas Habilidades (AH) ou intelectuais.

Nesse contexto, o presente estudo busca implementar subsídios teóricos que auxiliem o corpo docente, da sala de aula regular, na busca por mais conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como sobre os materiais disponíveis, dando enfoque maior aos alunos com Altas Habilidades (AH). Além disso, destaca-se a importância em se interagir, de forma habitual e frequente, com os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que, assim, possa-se garantir uma melhor evolução no quadro educacional. Para isso, precisa-se assegurar, também, acesso a melhorias e garantias no processo de ensino e aprendizagem para os alunos, a par de políticas direcionadas ao desenvolvimento da inclusão social dentro das instituições de ensino.

O problema é saber quais são as melhores abordagens na implantação da educação inclusiva de alunos com AH (Altas Habilidades), na sala de aula regular, em consonância com a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), **além de** se verificar como as mesmas devem ser estruturadas nas instituições de ensino. Ademais, também foi discutida a finalidade de se situarem os pilares filosóficos que firmaram a educação pós-iluminista, fragmentada nas provisões cognitivas, na autonomia e na força da inclusão. A par disso, faz-se necessário, também, firmar-se a transformação das instituições e das legislações, direcionando a construção do desenvolvimento e do pensamento dos alunos, a fim de se promover o progresso social, a aprendizagem e o sucesso escolar.

Ressalta-se que, com a criação da Constituição Brasileira (1988),

as pessoas com deficiência (PcD's) tiveram direitos assegurados por lei, assim como o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que é dever do Estado garantir o direito à igualdade e ao acesso à educação.

Dessa forma, faz-se necessária uma adaptação urgente nas instituições de ensino no quesito inclusão, assim como na capacitação profissional e na integração da equipe pedagógica. No decorrer deste estudo, aborda-se o que são as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o Atendimento Educacional Especializado, sua importância, a importância da integração com a sala de aula regular e como se trabalhar com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são reconhecidas pelo alto potencial de habilidades e talentos em variadas áreas da atividade humana, podendo serem firmadas em habilidades intelectuais, acadêmicas e artísticas, dentre outras (OLIVEIRA; CAPELLINI e RODRIGUES, 2020, p. 126).

Sobre isso, Alencar e Fleith (2001) e Virgolim (2007) afirmam que a compreensão da temática Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) resulta na realização de estudos sobre a temática inteligência, considerando-se que os conceitos trabalhado nessas duas áreas estão interligados. Além disso, segundo esses autores, dentre os critérios para se reconhecer o indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), cita-se a inteligência superior, ou acima da média, quando em comparação a seus pares etários. Por outro lado, assim como no caso de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), não existe um conceito único

CAPÍTULO 13

de inteligência, embora, desde a década de 1960, vários teóricos que faziam pesquisas nessa área concordam que ele é composto por diversos fatores e habilidades, não estando fixado apenas a uma perspectiva unidimensional (ALENCAR e FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007).

Já para Renzulli (2011), para se identificar uma criança com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), deve-se direcionar uma perspectiva teórica do Modelo dos Três Anéis, correspondentes à habilidade acima da média, criatividade e envolvimento da tarefa. Frisa-se que apenas um componente, de forma isolada, não caracteriza as Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), sendo necessária a integração plena das três características para que a condição se confirme.

Dessa maneira, a identificação do sujeito com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) é consequente ao parecer da inteligência acima da média, além das habilidades e do talento exacerbado. Delou (2007) ainda reitera a presença de notável desempenho, habilidades ou aptidões superiores aos demais. Contudo, nem sempre esse parecer era considerado para se nomearem os sujeitos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD).

Desse modo, Vigolim (2019) ressalta que são correlacionadas características específicas ao sujeito com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), como as habilidades acadêmicas acima da média. No entanto, novos direcionamentos e entendimentos, acerca da inteligência, foram explanados de forma retumbante por Howard Gardner, considerado pai da Teoria das Inteligências Múltiplas.

Howard Gardner

Howard Gardner, pianista, estudou em Harvard em 1961, formando-se em Relações Sociais. Em 1971, com a conclusão de seu

doutorado, estabeleceu, com Nelson Goodman, um grupo de estudos conhecido como Project Zero, baseado na educação pela Arte, tornando-se, então, professor da Escola de Educação da Universidade de Harvard, EUA.

Gardner afirma que existem diferentes tipos de memória e, conseqüentemente, diferentes tipos de inteligência. Assim, esse autor postulou não aceitar mais a ideia da existência de uma memória de uso geral, nem de uma inteligência de mesma característica, afirmando acreditar, então, que cada inteligência possua sua própria memória. Com essa constatação, fez-se a base da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), encontrada no livro “Estruturas da Mente”, de 1983. Essa obra causou impacto nos padrões da Psicologia, pois, até então, o único padrão de inteligência predominante era o Lógico-Matemático, encontrados nos testes de QI – Quociente Intelectual, criados por Binet.

Na década de 1990, devido às crescentes pesquisas, foram estudadas pessoas que sofreram lesões cerebrais e, também, pessoas que apresentavam genialidade, o que levou à conclusão de que todo ser humano não possui apenas uma, mas várias capacidades intelectuais. Essas capacidades evoluem de maneira única, de acordo com cada indivíduo, havendo variações que vão desde a genética até o meio no qual está inserido. Gardner distribuiu as Inteligências da seguinte forma:

1. Espacial;
2. Físico-cinestésica;
3. Musical;
4. Linguística;
5. Lógico-matemática;
6. Interpessoal;
7. Intrapessoal;

CAPÍTULO 13

8. Naturalista;
9. Existencial/espiritual.

Portanto, a revelação da “caixa de ferramentas cognitivas” do ser humano impactou grandemente na Psicologia, sendo que uma parte significativa das suas implicações recaíram sob a Pedagogia. Howard Gardner nunca recomendou um conjunto de técnicas para se aplicarem as Inteligências Múltiplas na educação, fazendo com que muitas das suas ideias ganhassem contornos práticos livres. Isso ocorreu, primeiramente, nos Estados Unidos e, depois, em outras partes do mundo, quando o mesmo autor, então, lançou o livro intitulado “Múltiplas Inteligências ao Redor do Mundo”.

Teoria das Inteligências Múltiplas

Cada ser humano é único e especial. Dessa forma, não seria diferente que tivesse, também, sua habilidade própria. Não somos seres padronizados. No entanto, uma vez que cada pessoa possui uma combinação de habilidades e inteligência única, isso também tem que ser levado em conta no momento da aprendizagem. Gardner (1983) verificou alguns tipos de inteligência que podem ser vivenciados pelas pessoas, como a espacial, lógico-matemática, linguística, inteligência musical, intrapessoal e interpessoal. Com isso, o autor ressalta que cada inteligência estará ligada a algumas competências, habilidades ou capacidades distintas, que são empregadas para solucionar problemas diferentes (GARDNER, 1983, 1995).

Desse modo, o ensino há de ser aplicado de modo que atinja o máximo de habilidades, devendo, também, ser abordado de maneiras diversificadas. Isso é necessário para que se alcance o maior número possível de “aprendentes”, a fim de que os mesmos possam desenvolver,

de maneira significativa, o processo de ensino-aprendizagem.

Se, em uma escola tradicional do século XX, devido a haver uma valorização excessiva da inteligência lógico-matemática, os testes de Quociente de Inteligência (QI) seriam bons indicadores de quem obteria sucesso, atualmente, há uma clara conexão da Teoria das Inteligências Múltiplas com as necessidades educacionais do século XXI, já que é nesse período que ganha força um olhar voltado para cada indivíduo, sem que a diversidade deixe de ser valorizada em sala de aula.

Nesse contexto, Gardner (2010) cita como o cérebro humano tem evoluído, afirmando que

É impressionante que uma ideia surgida como descrição de como o cérebro/mente humano evoluiu e se organiza hoje possa acabar juntando forças com movimentos que dão mais voz a indivíduos e promovem aulas, escolas e, talvez, até mesmo sociedades mais democráticas (GARDNER, 2010, p. 29).

Gardner também afirma que as inteligências são divididas em nove tipos, sendo que oito deles são muito utilizados na educação e um, também, no mundo empresarial. São eles:

Lógico – Matemática: habilidades com raciocínio lógico, cálculos, soluções de problemas, análises, dados. Ex: Marian Diamond (matemática e professora de neurociência na Universidade de Berkeley, EUA);

Linguística: habilidades com expressões, comunicações coerentes e aptidão para línguas. Ex: Winston Churchill (jornalista, orador, escritor e político britânico);

Corporal – Cinestésica: ampla capacidade em realizar movimentos corporais, estímulos. Ex: Daiane dos Santos (atleta brasileira, ginasta olímpica e campeã mundial);

Interpessoal: habilidades com relacionamentos, captação de

CAPÍTULO 13

emoções e características alheias. Ex: Jô Soares (apresentador de televisão, escritor, dramaturgo, diretor teatral, ator, humorista, músico e artista plástico brasileiro);

Intrapessoal: habilidades com autoconhecimento, sábios notáveis. Ex: Platão (filósofo grego da Antiguidade);

Naturalista: habilidade presente em indivíduos que se interessam pela natureza, pela fauna e pelo meio ambiente em geral. Ex: José Lutzemberger (ecologista brasileiro);

Espacial: habilidade de movimentos, percepções e experiências visuais. Ex: Pablo Picasso (pintor espanhol, expoente do estilo artístico do Cubismo);

Musical: Habilidades com sons, ritmos, tons e timbres. Ex: Carlinhos Brown (músico brasileiro);

Existencial/Espiritual: habilidades de questionamentos, como místicos, sacerdotes, religiosos, filósofos e pessoas que se dedicam ao transcendental. Ex: Dalai Lama (líder budista tibetano).

Aplicando na Educação

Howard Gardner acredita que todos nós somos únicos e, por isso, temos tendências individuais, observando-se as áreas que despertam mais nosso interesse e, nas quais, consequentemente, somos mais competentes (RODRIGUES, 2014).

Em um cérebro ativo, as células que o formam constroem caminhos e conexões fortes e diretas para determinados tipos de pensamentos. São conhecidas como neurônios, que são as estruturas das quais vêm as habilidades. De acordo com Gardner, as inteligências são distintas, com intensidades próprias e interação entre si. As teorias desse autor se propõem a mostrar como a mente humana opera. As

habilidades devem sempre ser estimuladas, de modo que o aluno sempre esteja participando ativamente, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio da ação (GARDNER, 1983; 1995). Logo, a criança desenvolverá as habilidades com as quais mais se identificar.

Vieses

De acordo com Alencar (2007), as características das habilidades acadêmicas acima da média não pertencem a todos os estereótipos que circundam a área. Por outro lado, Virgolim (2019) discorre que essa associação tem influência da visão unidimensional da inteligência, a qual inspirou as definições de superdotação, uma vez que os primeiros estudos centrados nas capacidades intelectuais acima da média nascem com os estudos de Terman, na segunda década do século passado.

Entretanto, mesmo após cem anos de pesquisas na área das habilidades mentais, neurociência e criatividade, é impossível considerar somente o escore do Teste de Q.I (Quociente de Inteligência) para a definição da capacidade intelectual do indivíduo, de modo a se desconsiderar a Teoria das Inteligências Múltiplas. Isso porque, além dessa teoria, há diferentes maneiras de demonstração da inteligência no desenvolvimento do sujeito, especialmente quando se considera a polissemia conceitual da inteligência (ALENCAR, 2007).

Gardner (2001) enfatiza que uma ruptura na forma de se reconhecer a inteligência humana coloca em evidência que cada sujeito possui suas próprias especificidades e habilidades, sendo que as inteligências se manifestam de maneiras distintas em cada pessoa, explicitando, assim, que há variadas formas de se diagnosticar e de se evidenciar os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Essa perspectiva rompe, com a visão predominante, até então,

CAPÍTULO 13

de que a inteligência era um constructo unidimensional, entendido a partir do fator g, ou seja, um “[...] fator geral (“g”) domina o desenvolvimento intelectual e permite aos estudantes transferirem algumas habilidades de uma área de conteúdo para outra” (ALENCAR, 2007, p. 20).

Etimologicamente, existem outros indispensáveis aspectos a serem considerados nas terminologias da área das Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). Virgolim (2007; 2019) aponta que definições como inteligência superior, gênio, precoce e prodígio, estão associadas à Superdotação, porém, não são sinônimos de Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). Esclarece, também, que a terminologia precoce se refere a crianças que se desenvolvem, com antecedência, em habilidades singulares, em qualquer área do conhecimento, em relação a seus pares etários. Em relação à terminologia prodígio, afirma que a mesma está ligada à criança que possui um alto desempenho, comumente esperado de um adulto, em algum campo cognitivo. Por fim, para a terminologia de gênio, a autora destaca que a mesma é relacionada a sujeitos raros, que se destacam por sua contribuição singular à humanidade.

Renzulli (2004) ressalta que existem dois tipos de Superdotação, sendo que a primeira é a acadêmica, que é mais avaliada por testes padronizados de inteligência, como o de Quociente de Inteligência (Q.I.). Esse tipo é mais valorizado em situações de aprendizagem escolar e analítica do que em manifestações de ordem artística, criativa ou prática. A segunda, denominada de produtiva, está relacionada a ideias, produtos, criações, Artes, habilidades originais e/ou outras habilidades que nem sempre se inserem em atividades escolares ou no contexto acadêmico. Ainda de acordo com o mesmo autor,

Estas observações também me levaram a outra conclusão sobre a natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e, especialmente, sobre dois dos três componentes

da Concepção de Superdotação dos Três Anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa. Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Algumas pessoas têm comentado que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, a regeneração e a acumulação das entradas (inputs) para os esforços subsequentes (RENZULLI, 2004, p. 9).

Souza (2013, p. 14) explana que o termo superdotado “é usado para indicar alguma criança que se destaca das demais, podendo ser em habilidades específicas ou gerais dentro de seus ambientes de convívios cotidianos”. No quesito da legislação,

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, em relação a Educação inclusiva, o que caracteriza um aluno com AH/SD é o potencial elevado que eles demonstram, em diferentes áreas “isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007, p. 9).

Conforme as Diretrizes para Educação Especial (BRASIL, 1995), o aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é considerado uma pessoa intelectual, sendo um sujeito que possui fluência e flexibilidade de pensamentos, habilidade de pensamento abstrato para realizar associações, ideias produtivas, julgamento crítico, criatividade, concentrações acadêmicas, boa memória e rapidez de aprendizado.

Contudo, a definição de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que se utiliza atualmente é a determinada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI, 2008), que está contemplada, também, pelas diretrizes de Educação Especial,

CAPÍTULO 13

como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, que por meio do Art. 4º – item III-Direito à Educação e do Dever de Educar, garante a gratuidade educacional para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em todos “os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que, em seu Art. 1º descreve ser dever do Estado a educação dos alunos com AH/SD, que no seu item I, descreve que deve ser garantido a educação inclusiva em todos os níveis “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

Sendo assim, Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020) concluem que a educação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é papel das instituições de ensino, que devem se adequar para atender as necessidades dos alunos e suas particularidades. Destacam, também, a importância da frequência dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em escolas regulares, a fim de se promover seu desenvolvimento social, interpessoal e efetivo. Desse modo,

O objetivo é melhorar a qualidade do relacionamento social, promovendo atitudes funcionárias da escola. Considerando, então, a importância da aquisição e da manutenção desses comportamentos habilitados, a escola precisa investir no desenvolvimento interpessoal dos alunos, e até mesmo dos professores, por estes serem mediadores de relacionamentos e conflitos em sala de aula (OLIVEIRA; CAPELLINI; RODRIGUES, 2020, p.126).

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

No atual âmbito educacional, a legislação idealiza a construção de uma escola inclusiva que atenda todos os alunos sem distinção, preparando-os para o ensino escolar e para a vida familiar e social, sejam quais forem suas limitações ou necessidades educacionais.

Com isso, objetiva-se o acesso de todos ao direito à educação, à igualdade de oportunidades e à valorização da diversidade. Documentos importantes, tais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala, foram marcos importantes nesse processo, que é em prol de uma educação inclusiva.

A educação inclusiva é uma concepção de ensino que visa à garantia do direito e acesso à educação para todos, sem distinção nenhuma, pressupondo-se a igualdade de oportunidades oferecidas, ensino em escola regular e a valorização do ser humano, contemplando-se todas as suas diferenças, sejam elas étnicas, culturais, físicas, intelectuais, de gênero, sensoriais, etc. Além disso, a educação inclusiva implica adequação cultural, adaptação de políticas, de espaços estruturais, do sistema de ensino, do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos materiais disponíveis, do corpo docente capacitado, dos métodos avaliativos e das tecnologias disponíveis, dentre outros, de modo que seja garantida a agregação e aprendizagem de todos, sem nenhuma exceção.

No começo do século XX, a educação inclusiva começou a ser propagada no Brasil, onde se implementou o objetivo de resguardar o direito de todos os sujeitos que serão aceitos e respeitados diante das diferenças, com igualdade de condições diante da sociedade. Assim, em 1961, criou-se um projeto de lei, a fim de nortear o direito à educação inclusiva para todas as pessoas com deficiência, ou excepcionais, como eram denominadas à época. Desse modo, foram se efetuando diferentes experiências e modos organizacionais de cada grupo, contemplando-se a subjetividade dos sujeitos, que é constituída por identidades e culturas próprias, a fim de se garantir, a todas as pessoas, a educação de natureza inclusiva, independentemente de quaisquer condições ou características.

CAPÍTULO 13

A influência que a Declaração de Salamanca, lavrada na Espanha, exerceu na composição de documentos legais, mostra que a educação inclusiva e a Educação Especial são consideradas intrínsecas ao nosso país. O Brasil sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que no Artigo 58, Capítulo V, estabelece a Educação Especial como modalidade de educação escolar (BRASIL, 1996). Diante dessa nova proposta, desponta a formação do professor, agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como a principal condutora do processo de inclusão nos ambientes educacionais, locais onde as políticas públicas e legislações nacionais se tornam insuficientes frente às condições de trabalhos desses profissionais. Destaca-se, ainda, como necessidade principal, a formação continuada dos educadores, sendo essa uma prioridade para a qualidade do trabalho efetivo, a fim de que seja possível a ressignificação dos valores, pensares e saberes.

Inclusão é acolhimento, pertencimento, interdependência e conscientização na valorização do processo de formação integral, em suas múltiplas dimensões, que são a auto, hetero e ecoformadora. Visa-se, assim, processos tripolares, por meio de condições e oportunidades oferecidas ao educando. A Educação Especial introduziu o sistema de educação inclusiva, baseado em uma nova política, que embora oriente, não compreende a obscuridade de um país com tantos problemas sociais e econômicos, além da falta de capacitação de grande parte dos docentes, por fatores como falta de oportunidade, falta de dinheiro, etc.

A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997, foi fiel ao texto original. No entanto, as versões seguintes tiveram mudanças significativas, como, por exemplo, a alteração dos termos integração/escolarização integradora por inclusão/escolarização

inclusiva. Assim, as crianças com deficiência passaram a ser consideradas alunos com necessidades educativas especiais, sendo que, desde então, houve um aumento considerável nos estudantes que se enquadram como público-alvo da Educação Especial. Assim,

A Resolução nº 02 de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê que: “à presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001).

Logo, a concepção de necessidades educacionais especiais foi se limitando aos alunos atendidos pela Educação Especial. No Brasil, de certa maneira, somaram-se, ao número de alunos atendidos pela Educação Especial, todos os alunos com necessidades educativas especiais, no momento em que a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” transforma-se em “Conferência Mundial de Educação Especial”, título do documento nas versões disponíveis, atualmente, na internet.

Por outro lado, quando foram elaboradas as políticas da Educação Especial, em virtude do determinado na Resolução nº 02, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apenas os alunos já considerados como público-alvo da Educação Especial foram considerados como pertencentes à categoria “necessidades educacionais especiais”. No ano de 2014, foi criado, pelo Ministério da Educação (MEC), um projeto de lei que implementou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual possuía validade de 10 anos e estabelecia 20 metas e 10 diretrizes, as quais garantiam o direito à educação básica de qualidade, a universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades. Desse rol de metas, a

CAPÍTULO 13

Meta O4 tratou da Educação Especial, postulando

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.55).

A Meta 4 pretende: 'Universalizar o acesso à educação básica à população de quatro a dezessete anos, portadores de alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino' (BRASIL, 2014, p.55).

A inclusão escolar tem sido tema de debates em seminários, encontros, reuniões e rodas de conversa de professores, dentre outros lugares em que esse assunto é abordado. Isso se deve ao fato que a inclusão escolar é relativamente recente no Brasil, ainda existindo muitas perguntas a serem respondidas em relação a como deve ser, frente aos alunos com deficiências, a formação e a atuação do educador em sala de aula.

A legislação educacional que rege o Brasil, sendo essa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNE), fundamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a pessoas com deficiência (PCDs), sendo que o Plano Nacional da Educação (PNE) possui 30 metas e objetivos para jovens e crianças com deficiência. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, formando parte das diretrizes curriculares para a formação de docentes especializados. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trabalha na infraestrutura, implantando a acessibilidade nas escolas, além das formações docentes e

recursos multifuncionais que dispõem sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, a fim de complementar a formação dos alunos com deficiência no ensino regular, dentre outros.

No ano de 2012, institui-se, por lei, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Uma das metas dessa política, citada abaixo, ajuda a entender e observar, de forma resumida, a crescente da inclusão escolar no avançar dos anos:

A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.55).

Entretanto, Mantoan (2015) lembra que as pessoas com necessidades especiais foram, ao longo da história, excluídas da sociedade, em um processo de preconceito e segregação. As mesmas não tinham direito a frequentarem escolas e a participarem ativamente da sociedade. Isso ainda se manifesta na sociedade contemporânea, sendo que, facilmente, são observadas ações preconceituosas e de espanto quando pessoas com necessidades especiais desempenham alguma profissão ou frequentam lugares públicos.

Ademais, Lopes e Fabris (2013, p. 21) evidenciam que a exclusão se refere a “discriminação negativa, ou seja, todos aqueles que ao serem discriminados, não foram devidamente contemplados e escutados do lugar onde enunciam suas verdades e suas necessidades”. Desse modo, as pessoas que não eram consideradas “normais” pela sociedade, seja porque tinham uma deficiência física, psicológica ou neurológica, ficavam excluídas, sendo tratadas com desprezo e não possuindo nenhum direito

CAPÍTULO 13

social.

Segundo Silva (2017), essa trajetória de exclusão, segregação e preconceito contra as pessoas com necessidades especiais, na sociedade, ao longo dos séculos, pode ser observada na sociedade contemporânea. Embora, atualmente, ocorram em menor intensidade, esses atos de exclusão ainda se fazem presentes. Isso fica evidente quando são debatidos temas como os direitos das pessoas com deficiência, citando-se que o próprio tema deste trabalho remonta a uma reflexão sobre os desafios da inclusão escolar, no caso, tratando-se de um aluno com deficiência visual.

Tessaro (2011, p. 26) assevera que,

O preconceito, a ignorância e a discriminação ainda são muito fortes em relação aos indivíduos excepcionais. É evidente a dificuldade das pessoas consideradas “normais”, ou melhor, daquelas que não possuem deficiências, em aceitar, conviver e interagir com pessoas portadoras de alguma deficiência.

Como é possível compreender, as pessoas com necessidades especiais ainda enfrentam grande preconceito, sendo que, muitas vezes, a exclusão ocorre de maneira oculta. Mantoan (2015) complementa que a sociedade tem oferecido muita resistência frente às manifestações das pessoas com deficiência no Brasil, que somente conseguiram alcançar direitos depois de muita luta e organização em torno de instituições filantrópicas.

Silva (2017, p. 19) cita que “dentre as questões relevantes nos movimentos sociais, destacam-se as campanhas nacionais de educação de deficientes visual, dos deficientes auditivos e dos “deficientes” mentais; iniciadas na década de 1950”. A mesma autora destaca que esses movimentos foram se fortalecendo nas décadas seguintes, proporcionando debates em torno da inclusão social e da possibilidade

de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entretanto, foi somente a partir da década de 1990 que foram iniciados os debates em relação à legislação brasileira e à inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais. Bezerra (2017, p. 477) lembra que “nos últimos anos, em especial a partir da década de 1990, a inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido cotidianamente vivenciada nas escolas comuns de todo o país”. Segundo Tessaro (2011), o Brasil sinalizou mudanças em relação à inclusão escolar e social das pessoas com deficiência após a Declaração de Salamanca, em 1994. Esse documento foi lançado em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, após um encontro das Organização das Nações Unidas (ONU) para se debater o tema da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Lopes (2013, p. 102) assevera que “A educação especial estava longe de ter atingido um patamar de qualidade quando as políticas de inclusão a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, passaram a mobilizar todos os países para assumirem as políticas da educação inclusiva”. Ademais, ao se tratar da legislação pertinente ao tema, constata-se que

Porém na LDB de 1996 a educação para pessoas com deficiência foi tratada como Educação Especial “que diferencia a educação com base em condições pessoais do ser humano — no caso, a deficiência — admitindo a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes “especiais” (MANTOAN, 2015, p. 24).

Mantoan (2015) lembra que apenas a legislação não garante o sucesso na inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois o mesmo é um processo complexo, que envolve melhoramentos nas estruturas das escolas. Silva (2017) complementa que é preciso investimentos na formação e aperfeiçoamento de educadores, a fim de se ampliar o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Dessa forma,

CAPÍTULO 13

Apesar que a LDB tratava a educação de pessoas com deficiência como sendo Educação Especial, dava-se os primeiros passos em relação ao caminho para a inclusão escolar de todos os alunos com deficiência. Assim em sequência foram sendo criados decretos, portarias, emendas, que tratavam da educação especial e inclusão escolar no Brasil. (BEZERRA, 2017).

Portanto, a inclusão escolar é um processo recente no Brasil, que foi sendo conquistado com o passar dos anos, por meio de pressões e lutas de grupos, no sentido de se obterem direitos iguais. No entanto, ainda existe um longo caminho a ser construído dentro da inclusão escolar, com pesquisas e elaboração de metodologias pedagógicas, para se atender a demanda educacional dos alunos com deficiência.

A inclusão escolar, no Brasil, foi um processo iniciado por meio de lutas de grupos filantrópicos e apoiadores desses movimentos, em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Por intermédio dessas lutas, as pessoas com deficiência foram ganhando direitos na sociedade. Dentre esses, garantiu-se o acesso à educação, primeiramente, na forma de educação especial e, posteriormente, no âmbito da escola regular.

Dessa forma, é possível compreender que a inclusão escolar é um processo complexo, que envolve os professores e suas práticas pedagógicas, a gestão escolar, por meio do apoio aos educadores e, ainda, a sociedade como um todo. É preciso buscar novas aprendizagens, compreendendo-se a necessidade do processo de mudança e de reflexão sobre os caminhos a serem seguidos, fazendo-se uma educação para todos.

Para Costa (2014, p. 06), “Vivemos em um ambiente educacional complexo. O modelo predominante de globalização traz à tona, cada vez mais as diferenças e instala certa heterogeneidade nos ambientes educacionais”. Dessa forma, a inclusão escolar não é um processo que ocorre de maneira isolada, somente dentro da escola. A mesma

ocorre em meio a uma sociedade que cultiva crenças e preconceitos aos diferentes. Dentro desse contexto, a inclusão escolar é o ponto de partida para a formação de uma sociedade que respeitas as diferenças, valorizando todas as culturas. Segundo Candau (2015), é fundamental que a escola, na sua posição de formadora de cidadãos, seja exemplo de inclusão e respeito às diferenças, com práticas que promovam o desenvolvimento, além da aprendizagem, de todos os alunos que fazem parte desse ambiente.

Além disso, Mantoan (2015) ressalta que a criação de leis que asseguram o direito das pessoas com deficiência, foi o primeiro passo para a entrada das mesmas na escola e no mercado de trabalho. Entretanto, é preciso continuar caminhando em direção ao fortalecimento de tais práticas em nossa sociedade, pois o Brasil é um país multicultural, com extensões semelhantes a um continente, e devido às características de sua colonização e de seu processo de imigração, conta com uma diversidade de povos.

Como é possível compreender, a inclusão escolar é um processo que precisa ser pensado e realizado com cuidado, para que não aconteça um efeito contrário e se transforme em exclusão. Para isso, é preciso que as práticas pedagógicas sejam revistas, além de que as metodologias de ensino sejam reavaliadas constantemente, observando-se os resultados desse processo. O professor precisa compreender que a escola é um local de encontro de alunos vindos de culturas diferentes, com limites e características distintas, os quais interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Vale destacar que muitas instituições realizam ações nesse âmbito, oportunizando Atendimento Educacional Especializado (AEE) e buscando promover mudanças na sua organização pedagógica, no intuito de valorizar as diferenças e garantir a participação e o desenvolvimento

CAPÍTULO 13

dos alunos. Essas ações são definidas como um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um apoio pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que complementa a escolarização de alunos da Educação Especial. Esse atendimento é realizado concomitantemente ao ensino regular, funcionando em Salas de Recursos Multifuncionais (SEM's), disponibilizando recursos educacionais de apoio aos alunos com deficiências (PcDs) e oportunizando um aprendizado de acordo com as condições de cada aluno. Destaca-se ser de competência do docente atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a incumbência de avaliar, identificar, montar estratégias de ensino e atuar juntamente com o professor de ensino regular, promovendo a autonomia, a autoconfiança, o desenvolvimento e a educação inclusiva.

Descrição da intervenção pedagógica

As experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE), relatadas neste trabalho, foram vivenciadas em uma escola pública no Rio de Janeiro-RJ. Foram realizadas ações que, nas salas de aula regular, configuraram-se significativas, no sentido de contribuírem para o bom desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em concordância com Fávero (2007, p. 18), “os alunos com deficiência têm limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e, muitas vezes, para poderem se relacionar com o ambiente necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos

não necessitam”. Ressalta-se que, na sala de aula em questão, são atendidos três alunos com necessidades especiais, sendo um com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível II, e outro com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA). Foram utilizados, dentre outros materiais de baixo custo, materiais lúdicos e livros paradidáticos.

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve acolher os alunos, respeitando suas diferentes formas de aprendizado e atendendo as especificidades de ensino e aprendizado de cada aluno. De acordo com Cunha (2016, p. 29) “O primeiro passo está na avaliação para saber quais habilidades necessitam ser conquistadas e quais aptidões básicas, motoras e acadêmicas necessitam ser desenvolvidas”. É de suma importância que o docente atue promovendo a superação das dificuldades identificadas, as quais impedem a conquista de habilidades essenciais para a inclusão, além de estimular os alunos, de maneira afetiva e comunicativa, na linguagem escrita e na Matemática, dentre outras.

Apresentação dos resultados

Ao longo do projeto de intervenção, deparei-me com alguns percalços, como a falta de equipamentos e de livros paradidáticos, a falta de integração da professora do ensino regular com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, por fim, a falta de colaboração das famílias.

A escola apresenta uma oportunidade única para se facilitar e incentivar a educação global entre os alunos. Apesar das limitações enfrentadas por alguns alunos na apreensão de todos os conteúdos escolares, é imprescindível garantir o seu direito de convivência no

CAPÍTULO 13

ambiente escolar regular, a fim de lhes oferecer o suporte adequado para potencializar sua participação. Tornou-se evidente que tanto o conhecimento prático quanto os fundamentos teóricos são essenciais para a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da educação inclusiva, sendo fundamental a articulação entre teoria e prática. Essa constatação ressalta a importância de, a partir de uma perspectiva inclusiva, vincular-se teoria e prática na educação.

Rapidamente, percebe-se o quanto é importante o conhecimento adquirido na prática e o conhecimento teórico que sustenta nosso trabalho. Neste caso em questão, articularam-se propostas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e educação em uma perspectiva inclusiva, tornando mais límpido o diálogo entre teoria e prática. Além disso, o engajamento entre os professores do ensino regular e o da Educação Especial, a par da comunicação entre todos os envolvidos (gestores, familiares e outros profissionais), é fundamental para o alcance dos objetivos. Ao longo do caminho, surgiram novas propostas, baseadas na ideia de se transformar a sala e se criar um ambiente divertido e acolhedor.

A fim de se construir esse ambiente, adaptamos os jogos e as atividades educativas, além de fazermos novas aquisições. Para auxiliar nesse processo de intervenção no Atendimento Educacional Especializado (AEE), levamos em consideração as necessidades e habilidades específicas de cada aluno, com atividades lúdicas baseadas em jogos e atividades. Além dessa vantagem, o brincar estimula diversas habilidades na criança, como interação, comunicação, atenção, concentração, memória, coordenação motora e cooperação, proporcionando prazer na realização das atividades sugeridas.

Assim, o atendimento é dividido em três momentos. No primeiro momento, ocorre uma conversa inicial sobre assuntos cotidianos; no

segundo momento, ocorrem as atividades lúdicas ou as interações, com brincadeiras e/ou brincadeiras de orientação; no terceiro momento, há o momento livre, quando a criança tem a oportunidade de escolher um brinquedo ou jogo cooperativo.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando direcionado para quem tem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), vivenciou um crescimento a partir do ano de 2005, quando, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), teve a proposta de implantação coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação do Brasil, no intuito de

[...] impulsionar ações de implementação das políticas de inclusão; promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2005).

Segundo a legislação O10/2011, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), que atendem as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), deverão ser organizadas com equipamentos tecnológicos, materiais de acessibilidade e um kit disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), assim como variados materiais pedagógicos adaptados para o aluno, provenientes da instituição de ensino ou da entidade mantenedora. Desse modo,

A ação pedagógica deverá constituir um conjunto de

CAPÍTULO 13

procedimentos específicos, que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem, oportunizando intervenção nas áreas das habilidades e interesses dos alunos, com parcerias estabelecidas pela escola e outras instituições/organizações afins. Oportunizará o desenvolvimento nos relacionamentos intra e interpessoais, priorizando o autoconhecimento e a socialização das pesquisas (PARANÁ, 2011).

Portanto, como também pontuam as professoras que trabalham com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), ao aluno devem ser oportunizadas diversas opções de enriquecimento da aprendizagem, além de recursos pedagógicos diversificados, com o objetivo de desenvolver e potencializar as capacidades dos discentes. Entretanto, nem sempre tudo ocorre como deveria. A falta de adaptação escolar, de verba para a adequação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) e o hiato na capacitação dos docentes, fazem com que a inclusão não seja tão efetiva quanto necessário.

A falta de integração entre os docentes da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os das salas regulares também dificulta o sucesso efetivo do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que, muitas vezes, o aluno não tenha o desenvolvimento almejado. A especialização do docente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve ser levada em consideração antes de colocá-lo em sala de aula. É desejável que ele seja capacitado em Educação Especial-Educação Inclusiva e que esteja a par das tecnologias disponíveis. Na verdade, as práticas escolares precisam melhorar para que a ideia de inclusão possa, realmente, materializar-se.

Para atender e melhor servir a todos nós, é necessário que essas práticas sejam transformadoras e acessíveis, em todos os níveis, aos nossos alunos. É importante que as escolas, além de removerem as barreiras arquitetônicas e de comunicação, empreguem recursos

adequados, materiais instrucionais necessários e estratégias de acessibilidade, a fim de promoverem a participação e o acesso ao conhecimento.

A inclusão é um desafio, porém, se abordada corretamente, pode melhorar a qualidade da educação. Esse desafio exige esforço, dedicação, preparo e sensibilidade, mas traz inúmeros benefícios. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve oportunizar, ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), atividades que sejam suplementares à formação do mesmo, promovendo uma educação complementar, que enriqueça o estudante. As atividades devem ser diferentes daquelas aplicadas em sala de aula regular, fazendo com que os alunos se desenvolvam e sejam estimulados, tendo mais autonomia, segurança, sociabilidade e, com o auxílio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), evoluam da maneira correta.

Para que o processo de inclusão seja efetivo, existem diversas avaliações a serem realizadas. Virgolin (2014) ressalta alguns exames como indispensáveis, uma vez que, no Brasil, existem vários testes que aferem inteligência. Citam-se os exemplos da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (Wisc), da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5), do Desenho da Figura Humana (DFH-III), do Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças (R-2) e do Teste Não Verbal de Inteligência (TNVRI), dentre outros. Todos esses testes foram aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e encontram-se na página eletrônica do CFP/Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI). Faz-se importante garantir que os alunos sejam estimulados da maneira correta, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem, com políticas direcionadas ao desenvolvimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Para isso, faz-se necessário o enriquecimento de forma intracurricular, com um olhar direcionado para as necessidades do aluno, assegurando-se, assim, o que lhe é de direito,

CAPÍTULO 13

que é a educação.

Quanto à formação do docente, Freeman e Guenther (2000) enfatizam que não parece ser necessário que o professor de crianças superdotadas seja, ele mesmo, uma pessoa excepcionalmente capaz. No entanto, é evidente que esse educador deve demonstrar e cultivar interesse por esse tipo de trabalho, alargar a sua visão sobre a problemática da dotação e talento humano, além de esclarecer sua própria posição e valores em relação à área e, sobretudo, aprender, estudar e adquirir o conhecimento necessário para melhor desempenhar sua tarefa.

A aprendizagem, a aceitação, o respeito e o sucesso do aluno são fundamentais para a realização dos princípios da inclusão. Por fim, com este estudo, esperamos contribuir para a reflexão sobre os processos de inclusão no campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de possibilitarmos caminhos por onde a inclusão possa ser, realmente, efetiva.

Conclusão

Referente às constatações realizadas, torna-se possível raciocinar sobre a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil, almejando-se a integração educacional, com vistas à evolução efetiva da aprendizagem, oportunizando práticas públicas e estratégicas que valorizem a Educação Inclusiva.

Além do mais, faz-se necessário um novo olhar para as necessidades das crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o qual contribua, de forma expressiva, no ensino e aprendizagem, disponibilizando recursos e tarefas que incentivem seus conhecimentos e desenvolvam muitas áreas importantes, como autonomia, sociabilidade,

intelecto e confiança, dentre outros. Dessa maneira, as atividades propostas podem atuar como técnicas facilitadoras, aspirando, de forma efetiva, à aprendizagem de crianças com deficiência, por mais que não estejam em um mesmo contexto educativo.

No caso de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), para que seja realizada uma integração efetiva, é essencial que se ofereçam os conteúdos por meio de recursos visuais, como, por exemplo, figuras e materiais concretos. Se possível, também, podem ser realizadas marcações nas lousas, durante as aulas, com cores variadas, bem como em livros e materiais tecnológicos, utilizando-se a variação visual e uma linguagem apropriada. A par disso, faz-se importante, também, a disponibilização de docentes especialistas para acompanharem o cotidiano e a evolução da criança. O aluno com deficiência, assim como qualquer pessoa, tem o direito de se organizar em grupos, mantendo a sua identidade linguística e cultural, assim como possui o direito de frequentar a escola especial. No entanto, apesar de a proposta inclusiva ser digna, ainda está aquém das necessidades e longe do idealizado para seu público-alvo.

Em uma escola regular, a alfabetização, leitura, oralização, leitura e escrita devem refletir uma educação voltada para as habilidades do professor capacitado. No caso de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que esteja em sala de aula nas escolas regulares, é preciso que haja, por exemplo, um docente acompanhante especializado. Assim, promove-se uma integração permanente entre sala de aula regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de poder se alcançar um aprendizado efetivo, sem preconceitos e com direitos preservados.

Atualmente, a ampliação da Educação Inclusiva e de sua identidade permitiu, às pessoas com deficiência (PcD's), os meios para

CAPÍTULO 13

o desenvolvimento de seu potencial, autonomia e liberdade. As escolas necessitam de uma organização que leve em conta a integração, valorizando os conteúdos programáticos e a cultura inclusiva. Somente dessa maneira, haverá a inclusão social desse grupo, com a meta da integração plena, participação social e cultural efetiva, sem a exposição do preconceito e da submissão a qual essas pessoas são expostas.

Referências

ALENCAR, Eunice Maria Soriano. **Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas**. In: FLEITH, Denise (Org.). *Altas Habilidades /Superdotação: Orientação a Professores*. Brasília, v. 1, p. 13–23. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ALENCAR, Eunice Maria Soriano; FLEITH, Denise Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>, Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 ago. 23.

BRASIL. Secretaria de educação. **Ministério da educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise (Org.). **Altas Habilidades /Superdotação: orientação a professores**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007, p. 25-39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 25 ago. 2023.

FREEMAN J.; GUENTHER, Z. C. – **Educando os mais capazes, ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000, 183 p.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas – a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

DE OLIVEIRA, Ana Paula; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Altas habilidades/superdotação: Intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 125-142, 2020.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação**. Instrução Nº 010/11- Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos multifuncional tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br> . Acesso em: 20 de agosto de 2023.

CAPÍTULO 13

PNEEPEI – **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. (2008). Brasília, DF: MEC/ SEESP.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi delta kappan**, v. 60, n. 3, p. 180, 1978.

RENZULLI, Joseph. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos, Revista Educação, Porto Alegre, v.1, n. 52, 2004, p. 75-131.

RODRIGUES, José Paz. **As inteligências múltiplas do ser humano, segundo Howard Gardner**. Disponível em: <https://pgl.gal/as-inteligencias-multiplas-do-ser-humano-segundo-howard-gardner/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SOUZA, V. S. **Altas habilidades e superdotação: uma reflexão sobre o tema**. Monografia de especialização. Medianeira, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4481/1/MD_EDUMTE_2014_2_81.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

VIRGOLIM, Angela Málda Rodrigues. **Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 10 set. 23.

VIRGOLIM, Angela Málda Rodrigues. **Altas Habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.



CAPÍTULO 14

A potência do ensino colaborativo: a literatura e a arte como estratégias pedagógicas inclusivas

Andréia Andrade

Professora na rede pública em São Leopoldo – RS

Márcia de Menezes Benvegnú

Professora na rede pública em São Leopoldo – RS

Daiane Pinheiro

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Josefa Lídia Costa Pereira

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Liziane Forner Bastos

Professora Município de Restinga Seca – RS

Jéssica Jaíne Marques de Oliveira

Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA

CAPÍTULO 14

A Educação Especial é compreendida, politicamente, como uma modalidade de ensino que busca oferecer serviços educacionais especializados a alunos com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2008). Esses serviços se caracterizam por uma série de ações no contexto de ensino, sendo que, dentre eles, destacamos a atuação na formação docente, o planejamento de projetos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Ensino Colaborativo.

Este plano de intervenção se sustenta, especificamente, no modo do Ensino Colaborativo, ou Coensino, que, segundo Bustamante e Souza (2020), trata-se de uma abordagem educacional materializada em estratégias pedagógicas, contando com a colaboração entre os professores da sala de aula regular e o professor de Educação Especial. Nesse sentido, essa estratégia busca promover a inclusão de forma harmônica e eficaz, facilitando a participação de todos os alunos. Para as autoras, adotar o Ensino Colaborativo, além de aproximar os conhecimentos e trocas docentes, possibilita um melhor desenvolvimento cognitivo, social e afetivo entre os alunos.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o Ensino Colaborativo é uma estratégia que possibilita adotar estratégias e práticas pedagógicas que estejam de acordo com a necessidade de cada educando. Entretanto, essas abordagens devem ocorrer dentro de um contexto maior, no qual todos se insiram e participem das mesmas atividades. Para isso, faz-se necessário um olhar a respeito das práticas e relações estabelecidas na escola, pois as mesmas, diante da perspectiva inclusiva, devem ser incentivadas na perspectiva do Ensino Colaborativo, integrando todos os segmentos do ambiente escolar. Nesse cenário, é essencial manter contato com trocas, planejamentos e com a construção de práticas favoráveis (Medeiros, 2023).

A partir dessa perspectiva, este plano de intervenção teve por

finalidade favorecer a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em uma escola municipal de São Leopoldo – RS, instituição que serviu de contexto para este trabalho. Adotou-se, como conteúdo, na perspectiva do Ensino Colaborativo, a literatura infantil associada a trabalhos artísticos. A intervenção foi aplicada em seis turmas, distribuídas entre educação infantil, 2º, 3º, 5º, 6º e 8º Ano do Ensino Fundamental.

A instituição possui 220 alunos matriculados, englobando desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. A escola tem onze alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um aluno com Deficiência Intelectual (DI). Foram disponibilizadas, para este ano, quatro estagiárias, que auxiliam os alunos, dentro de sala de aula, em aspectos gerais, como mobilidade, alimentação e higiene, dentre outras atividades escolares. Registra-se que o município de São Leopoldo-RS tem um setor chamado Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI), que oferece acompanhamento e assessoria, aos professores da escola pública, sobre os aspectos relacionados aos processos inclusivos dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Metodologia

O presente trabalho foi norteado pela abordagem colaborativa, possibilitando desenvolver estratégias em conjunto entre o professor de Educação Especial e o professor de sala de aula regular.

Entretanto, registra-se que este processo iniciou com a informação e a apresentação da proposta a todos os professores da escola e à equipe diretiva. Foi organizada uma conversa, com informativos teóricos, sobre a abordagem do Ensino Colaborativo e a apresentação da proposta de intervenção. Houve, portanto, o envolvimento em conselho

CAPÍTULO 14

participativo da escola, com a colocação, em prática, para a realização da atividade, do Ensino Colaborativo. A partir dessa exposição, o mesmo foi organizado e planejado, junto aos professores regulares que estivessem interessados em implementar essa ação colaborativa, considerando-se as necessidades específicas dos alunos incluídos em suas salas.

Desse modo, a proposta de intervenção teve como locus de aplicação as seis turmas em que há alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluídos. As turmas envolvidas foram da Educação Infantil, do 2º, 3º, 5º, 6º e 8º ano do Ensino Fundamental. A professora de Educação Especial planejou e mediou todas as atividades com cada uma das turmas, tendo ampla participação dos professores da sala de aula regular.

A proposta de intervenção nas turmas teve como objetivo principal promover atividades inclusivas, com a participação ativa de todos os estudantes da turma. Foi abordado, especificamente, o componente curricular de literatura infantil, associado à Arte. A escolha desses componentes se justifica pelo histórico de interesse dos alunos sobre essas abordagens pedagógicas, observado em Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o qual uma das autoras dessa proposta atua.

O gráfico abaixo expressa a ordem das ações desenvolvidas, desde o processo de elaboração da proposta até a intervenção.

Descrição de imagem: gráfico formado por círculos coloridos, ligados por flechas, em formato circular. Em sentido horário, lêem-se as seguintes informações dentro dos círculos: “Trabalho colaborativo”, “Apresentação da proposta”, “Planejamento coletivo”, “Registros/ atividades” e “Mostra Pedagógica”. Fim da descrição.



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

A participação dos professores, nesse contexto, contribui para uma maior conscientização da importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento, à medida que os encorajou a refletirem sobre as práticas e os motivou para a mudança. É o compartilhamento de ideias e informações entre os profissionais que se torna a ferramenta essencial para se alcançarem os resultados e objetivos comuns.

Resultados

Em todas as turmas, a atividade foi iniciada com a contação de histórias em quadrinhos, nas quais os personagens partilhavam contextos educacionais ou sociais inclusivos. A literatura escolhida foi “Diferenciados: Sou Autista, e agora?”, de Camila Batista, publicado em 2021. Trata-se da história real de um garoto que descobriu ter Transtorno do Espectro Autista (TEA), e apresenta situações cotidianas de dificuldades e superação. Após a contação da história, foi solicitado, aos estudantes da turma, que desenhassem os personagens e criassem uma nova história, que abordasse uma situação, sendo essa um

CAPÍTULO 14

contexto educacional ou social inclusivo. Caso considerassem necessário, poderiam desenhar novos personagens. Em uma das turmas nas quais a atividade foi aplicada, observamos que a aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desenhou um personagem novo, que se tornou o protagonista da história inventada pela turma toda. Ao final da atividade em sala de aula, a aluna ainda pintou uma tela sobre a história criada pela turma.

Em outra oportunidade, foi trabalhado, nas turmas, o livro: “DoroTEA, a peixinha autista”, de Bruno Grossi, publicado em 2021. O livro ajuda a compreender o espectro de forma lúdica e divertida, além de proporcionar esclarecimentos sobre os medos e situações cotidianas que são enfrentadas por crianças que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Posteriormente, foi solicitado, aos alunos, que pintassem imagens, desenhassem os personagens da história ou, ainda, inventassem novos roteiros, a partir do que foi estudado no livro.

Essas atividades proporcionaram representatividade aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que puderam se identificar com a história, expressando-se de forma artística sobre seus sentimentos e ideias. As turmas tiveram a oportunidade de conhecerem sobre o espectro autista, expressarem suas opiniões e compreensões sobre os colegas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, sobretudo, compreenderem a diferença como uma condição de todos os sujeitos, inscrita na cultura, na identidade e nos modos de ser de cada um (SILVA, 2014). Foi, portanto, trabalhado, com as turmas, que o sentido dado ao respeito às diferenças não está relacionado a um diagnóstico que marca o corpo dos sujeitos, mas a sua diferença singular de tempo, cultural e política (SILVA, 2023). Essa compreensão rejeita, ainda, representações capacitistas sobre os sujeitos, especialmente aos termos que os situam dentro da anormalidade, como limitação, afetados ou prejudicados

(DIAS, 2013).

Ao final de todas as atividades nas turmas, foi organizado, entre os professores envolvidos, um “café literário”, realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Na oportunidade, realizamos uma roda de conversa, abordando assuntos e conhecimentos sobre diversidade, inclusão e acerca do funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como resultado dessa conversa, surgiu a ideia de realizarmos uma amostra pedagógica, com os trabalhos desenvolvidos pelas turmas. O evento, elaborado em conjunto com os professores, teve como tema “Mateada Pedagógica pra lá de Especial”. A articulação com temas da cultura gaúcha foi justificada pelo mês de realização do evento, que foi em setembro, um mês em que se comemora, no Rio Grande do Sul-RS, a Semana Farroupilha.

Além da participação de toda a escola no evento, as famílias também foram convidadas. Abaixo, o convite de divulgação do evento.

Descrição de imagem: convite de evento, com fundo na cor marrom clara, com efeito de tábuas de madeira. Na parte superior, há flores e folhas de girassol. Acima, à direita, lê-se: “EMEF São João Batista convida”. Nessa parte, também se vê um pedaço de tecido de estopa, rústico, onde se lê: “Mateada Pedagógica”, “Prá lá de especial”, “Convide sua família e venha matear com a gente”. Na parte inferior, lê-se: “16 de setembro”, “9h”, “Exposição de trabalhos dos alunos do AEE”, “Apresentação artística”, “Roda de conversa inclusiva”, “Banca de artesanato, brinquedos educativos, livros, óleos essenciais e lanches”. À direita, abaixo, há a imagem de uma mão segurando uma cuia de chimarrão. Fim da descrição.

CAPÍTULO 14



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Alguns professores desenvolveram atividades extras em sala de aula, como o professor da Educação Artística, que realizou um trabalho sobre filmes e séries que apresentam inclusão. As turmas confeccionaram um painel com propagandas e opiniões sobre os assuntos abordados nas obras audiovisuais. Todos os trabalhos artísticos, produzidos durante as atividades desenvolvidas, foram expostos, no evento, por meio de painéis, que foram construídos de forma colaborativa, entre professores e alunos. Alguns desses trabalhos estão expostos a seguir.

Descrição de imagem: painel na cor azul chumbo, tendo, na parte superior, confeccionado em E.V.A colorido, um cordel de silhuetas de crianças de mãos dadas. O corpo do painel é coberto por trabalhos escolares, com desenhos e escrita. Fim da descrição.



Fonte: Fotos do arquivo pessoal das autoras.

Ainda, como forma de incentivo à apresentação artística dos alunos, relacionada à cultura gaúcha, foram organizados dois teatros, envolvendo o Grêmio Estudantil e a Educação Infantil (faixa etária de cinco anos). Além da exposição e dos teatros, esteve presente o Centro de Tradições Gaúchas (CTG) “Tapera Velha”, para apresentação do grupo de dança mirim, que conta com a participação de um dos alunos público-alvo da Educação Especial, que está incluído na escola. Foram montadas bancadas de vendas, que contaram com a parceria de lojas de brinquedos educativos, artesanato, terapia alternativa com óleos essenciais, clínica multidisciplinar e lanches. Abaixo, é possível visualizar as atividades realizadas.

Descrição de imagem: quatro fotos do evento realizado na escola. A descrição será em sentido horário. Na primeira foto, aparece, ao fundo, uma parede da quadra de esportes, com a cesta de basquete. À frente, está o painel de boas-vindas, que consiste em três lençóis coloridos (lilás, laranja e verde), com desenhos das crianças. Em frente ao painel, há um quadro, com a representação do céu azul e do sol,

CAPÍTULO 14

com os dizeres: “Mostra Pedagógica Pra lá de Especial”. Na segunda foto, há os pares dançando na quadra da escola. Na terceira foto, estão os trabalhos artesanais dos alunos, dispostos sobre uma mesa, com forro azul. A quarta foto registra a mesma mesa, porém, dá ênfase os trabalhos de desenho e escrita que estão pendurados na tela da quadra. Fim da descrição.



Fonte: Fotos do arquivo pessoal das autoras

Conclusão

Essas atividades, imbuídas na perspectiva do Ensino Colaborativo, tiveram significativo impacto nos alunos e nas ações docentes, estendendo-se para toda a comunidade escolar e familiar. Compreende-se, portanto, que é fundamental promover debates que envolvam todos os profissionais do âmbito escolar, incentivando um trabalho colaborativo, de respeito às singularidades dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Essa abordagem realizada na escola gerou, ainda, dentre os professores, um sentimento coletivo de oportunidade e, dentro do contexto inclusivo, de novos modos de fazerem suas práticas pedagógicas. Desse modo, a partir das atividades realizadas com as turmas dessa intervenção, todos os professores da escola demonstraram interesse em realizar atividades colaborativas com o professor de Educação Especial. Com o apoio de toda a equipe diretiva da escola, as atividades descritas neste trabalho de intervenção foram realizadas em toda a turmas da escola, mesmo naquelas em que não havia alunos com deficiência incluídos, impactando-se, assim, de modo geral, todos os alunos sobre os assuntos abordados.

Acreditamos que é necessário o investimento em formação continuada, de forma que os professores sejam munidos de instrumentos de trabalho para práticas colaborativas. A aprendizagem com os pares, bem encaminhada, é válida e indispensável a uma escola que se pretende “de todos e para todos”. Desse modo, todos os intervenientes, desse processo, fomentaram a aprendizagem colaborativa, proporcionando uma prática reflexiva, aliada, também, à profunda atenção. Essa abordagem cuidadosa leva em consideração o que os alunos sentem e pensam sobre o seu processo educativo, pois, nesse âmbito, os mesmos

CAPÍTULO 14

são considerados como elementos ativos, com diferentes pontos de vista, os quais podem se tornar fundamentais dentro do contexto educativo.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUSTAMANTE, M. F; SOUZA, M. M. G. S. da. O ensino colaborativo e a Educação Inclusiva: possibilidades e desafios. **Revista científica eletrônica de pedagogia da FAEF**. Ano XIX – V.1-N. 35 – 2020.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: **Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência**, São Paulo, 2013.

MEDEIROS, R. V. A educação especial na perspectiva da educação escolar inclusiva: para além do atendimento educacional especializado. **Universidade Federal de Santa Maria** - UFSM. 2023.

SILVA, T. T. da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHRtMWsRczTyhHHfLfQ3Csj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 dez. 2023.



CAPÍTULO 15

Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: a visita de um professor surdo na escola

Lidiane Matos Ferreira

Rede Municipal de Capão da Canoa-RS

Daiane Pinheiro

Universidade Federal do Oeste do Pará UFOPA

Josefa Lidia Costa Pereira

Universidade Federal de Santa Maria UFSM

CAPÍTULO 15

Nos últimos anos, a ênfase política dada ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008, 2011), sob responsabilidade do profissional da Educação Especial, tem limitado a atuação desse profissional ao espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o que tem sido questionado em alguns trabalhos científicos na área (MICHELS, 2017; VAZ; GARCIA, 2016). As perspectivas teóricas atentam para a ampla atuação desses profissionais, que pode ir além do campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, a presente proposta objetivou elucidar que, além da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), existem outras possibilidades de atuação e intervenção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como, por exemplo, o trabalho docente articulado e o Ensino Colaborativo, ou Coensino (VILARONGA e MENDES, 2014).

O Ensino Colaborativo, dentre outras coisas, promove

a articulação, parceria e colaboração entre docentes de Educação Especial e regentes de turma e/ou componente curricular, oportunizando a descentralização da Educação Especial da SRM e do AEE, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, com a formação docente, com o repensar das práticas pedagógicas e com os processos de inclusão (MEDEIROS, 2023, p.8).

No contexto do Ensino Colaborativo, propôs-se a realização de uma intervenção pedagógica, numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da rede pública de Capão da Canoa-RS. A ação teve como objetivo a interação dos alunos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a aproximação com aspectos da cultura surda, a partir da visita de um professor surdo na escola (QUADROS, 2005). As turmas participantes foram as do Pré I e do Pré II, nas quais há, respectivamente, um aluno com deficiência auditiva e dois alunos surdos.

Para Garutti e Moreira (2022), o contato da criança surda com

adultos surdos, no caso, um professor surdo, é fundamental para o seu processo de desenvolvimento linguístico e para o sentimento de pertencimento a um mundo surdo. O professor surdo desempenha um papel fundamental na formação do aluno surdo, proporcionando uma educação que não apenas se concentra nos aspectos acadêmicos, mas, também, na construção de identidade, desenvolvimento emocional e preparação para uma participação plena na sociedade. Alguns aspectos podem ser pontuados como possibilidades de desenvolvimento, da criança surda, quando em contato com o professor surdo, como a representação e identificação, compreensão cultural, comunicação efetiva, adaptações de estratégias de ensino, apoio emocional, desenvolvimento de habilidades sociais e desconstrução de estereótipos sobre a surdez (KARNOPP e QUADROS, 2001; SKLIAR, 2017).

A escola na qual foi desenvolvida esta intervenção está em processo de reforma. Assim, uma parte dos alunos foi remanejada para outras escolas do município, enquanto a outra se encontra alocada num prédio. Nesse ambiente, a escola possui, aproximadamente, duzentos alunos, distribuídos, de acordo com a faixa etária, em turmas de Maternal II e Pré I e II. Trata-se de um local bem organizado, com infraestrutura básica e boas condições de higiene e alimentação.

Em sala de aula regular, atua uma professora regente e uma professora itinerante. Caso haja crianças identificadas como público-alvo da Educação Especial, há o suporte de uma auxiliar de Educação Especial, e naquelas turmas que há crianças surdas ou com deficiência auditiva, conta-se, ainda, com o acompanhamento de uma professora de Educação Especial, com formação específica. Não há professor surdo na escola, mas a professora de Educação Especial é bilíngue em Português/ Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Atualmente, há dezoito crianças matriculadas no Atendimento

CAPÍTULO 15

Educacional Especializado (AEE), sendo atendidas, em sua maioria, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e no contraturno. Dentre esses alunos, alguns já possuem laudo de identificação, enquanto outros seguem em investigação. Estão registradas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Espectro Autista (TEA) associado a outros transtornos, Deficiência Auditiva (DA), Surdez, Síndrome de Pierre Robin e Agenesia de corpo caloso, além de crianças com suspeita de Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) associado a Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Descrição da Intervenção Pedagógica

A proposta de intervenção pedagógica do Ensino Colaborativo reuniu duas turmas, sendo essas a do Pré I, turno da manhã, com oito crianças, e Pré II, turno da tarde, com treze crianças, as quais possuem, respectivamente, uma criança com deficiência auditiva e duas crianças surdas. A proposta foi desenvolvida juntamente com as educadoras que nelas atuam.

As turmas foram escolhidas pela identificação da necessidade educacional linguística dos referidos alunos, possibilitando ampliar as possibilidades de comunicação e interação, e implicando o compartilhamento de uma mesma língua, nesse caso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desse modo, compreende-se que a estratégia de Ensino Colaborativo, adotada nessa intervenção, mostra-se eficaz no processo de inclusão dos alunos surdos matriculados na turma. Isso se caracteriza pela aproximação de todos os alunos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a compreensão da surdez como uma diferença linguística, cultural e política (SKLIAR, 2017).

A ação foi planejada por três professoras, dentre as quais uma é

a professora de Educação Especial da escola, que também atua no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a outra é a professora regente da turma do Pré I. Ocorreram encontros presenciais e comunicação via mídias sociais. O convite e a explanação da proposta, para o professor surdo, foram realizados por meio de vídeos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), compartilhados pelo Whatsapp, que tiveram, inclusive, a participação das crianças, as quais sinalizaram as mensagens. O encontro foi realizado no turno da tarde, no espaço de convivência da escola.

Destaca-se que, para a recepção desse profissional na escola, as crianças foram previamente preparadas e envolvidas no processo, aprendendo os sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim, a primeira ação dessa proposta foi o ensaio de uma música em Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de que os alunos foram incentivados a prepararem uma receita, cujos ingredientes foram ensinados nessa língua também.

A intervenção pedagógica contou com estratégias didáticas lúdicas, para desenvolver o interesse e a interação dos alunos (FAUSTO et al., 2021). Assim, na ocasião da visita do professor surdo, foram desenvolvidas brincadeiras em Língua Brasileira de Sinais (Libras), que contaram com a participação do professor. A fim de aproximar os alunos e se promover, no contexto de aprendizagem, a compreensão da imersão cultural surda, utilizou-se literatura surda (KARNOPP; QUADROS, 2001), nomeadamente a leitura oral, junto à interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), do livro “O Feijãozinho Surdo”.

Apresentação dos resultados

Durante a semana, conversamos, com as crianças, a partir de um vídeo enviado pelo professor em questão, sobre a visita que ocorreria,

CAPÍTULO 15

destacando-se que o mesmo era surdo e se comunicava somente por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Todo o planejamento foi compartilhado, antecipadamente, com as crianças, sendo que uma música infantil, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi ensaiada com o intuito de se homenagear o professor surdo. Enquanto aprendiam a receita em Língua Brasileira de Sinais (Libras), as crianças também fizeram, em sala de aula, os biscoitos que seriam servidos no café, ao final da visita. Essas estratégias, inseridas no campo artístico e lúdico, foram fundamentais para se iniciar a abordagem temática da intervenção, especialmente, por possibilitarem a interação entre todos os alunos, tanto surdos quanto ouvintes (FAUSTO et al., 2021). Na ocasião, foi conversado, com os alunos, sobre a função exercida por um professor surdo, destacando-se as características culturais da comunidade surda e o uso correto das terminologias associadas. Os alunos surdos tiveram participação colaborativa nesse processo.

No dia da visita à escola, o professor foi recepcionado em sua própria língua, com a disponibilidade da professora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa. Todos os alunos usaram um crachá de identificação com seus nomes, em Português e em alfabeto manual (datilológico), sendo que alguns alunos foram estimulados a registrarem o próprio nome usando o último alfabeto.

Os crachás eram de cores diferentes, pois, a partir deles, brincamos de “elefante colorido” na Língua Brasileira de Sinais (Libras). O mediador sinalizava “elefante colorido”, e as crianças perguntavam, na Língua Brasileira de Sinais (Libras), “Que cor?”. Ao comando da cor, também em Língua Brasileira de Sinais (Libras), elas tinham que encontrar uma criança que estivesse usando o crachá com a respectiva cor.

O momento seguinte foi de contação de história. Foi escolhido

o livro “O Feijãozinho Surdo”, por tratar da realidade familiar e escolar de muitas crianças surdas. Uma professora contava a história em Português, enquanto, simultaneamente, era feita a interpretação para os alunos surdos e o professor surdo visitante. A partir da história, os alunos e mediadores, incluindo o professor surdo, foram tecendo comentários e questionamentos, a fim de refletirem sobre a história do personagem, associando-o à realidade vivenciada na escola.

Esse processo teve importante significado nos modos pelos quais os alunos passaram a representar os sujeitos surdos, especialmente, sobre o olhar lançado para a diferença, que já não está no registro do corpo dos sujeitos ou da deficiência, mas na diferença linguística e cultural (SKLIAR, 2017). Em seguida, o professor surdo contribuiu significativamente com a atividade, contando sua própria história, que proporcionou, aos alunos, uma reflexão sobre o respeito à diferença e acerca da importância da inclusão escolar efetiva, com garantias de acessibilidade (MEDEIROS, 2023).

Posteriormente, o professor surdo comandou uma brincadeira, na qual as crianças sorteavam uma letra do alfabeto e, com o auxílio das professoras, sinalizavam algo a partir da letra sorteada. Depois, ele propôs uma brincadeira que explorava as expressões faciais. O efeito dessas atividades, no comportamento e na interação dos alunos, foi evidente. Para além de uma atividade lúdica, já potencialmente interativa e divertida, os alunos puderam compreender que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não são gestos ou sinais aleatórios, sendo preciso que a configuração de mão seja feita corretamente, sendo associada ao movimento e às expressões faciais. Assim, estabeleceu-se, pela prática de brincadeiras, aspectos que fazem parte da gramática da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como a configuração de mão e as expressões faciais, legitimando seu status linguístico (KARNOPP; QUADROS, 2001).

CAPÍTULO 15

Dando prosseguimento à atividade, foi apresentada, ao professor surdo, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), a música “O passeio do Jacaré”. Os alunos utilizaram sinais e expressões faciais, sendo que puderam perceber a compreensão do professor surdo, gerando uma satisfação e alegria entre todos. Nesse processo, os alunos surdos foram protagonistas, utilizando, inclusive, com alguns colegas, sua primeira língua.

A intervenção foi finalizada com agradecimentos ao professor surdo pela importante experiência e colaboração. Ao final, todos se reuniram para fazerem um lanche, preparado pelos próprios alunos, e devidamente identificado com placas em Português e com o alfabeto manual. Nesse momento, os alunos também aproveitaram para relembrar alguns sinais aprendidos sobre os alimentos que estavam à mesa.

Conclusão

Com a visita de um professor surdo à escola, além de se promover o encontro e a interação entre todos, objetivou-se proporcionar o contato com um adulto surdo, que possui, como língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e também se identifica com a cultura e a identidade surda. Essa experiência resultou em muitos aspectos positivos, tanto para os alunos ouvintes quanto para os alunos surdos. Houve um interesse geral, dos alunos ouvintes, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pelas questões culturais surdas, como o artefato da literatura surda. Também foi perceptível o interesse por outros modos de representação sobre os surdos, que se dissociam da ideia de deficiência ou de incapacidade, indo na direção do respeito à diferença linguística e cultural.

Para os alunos surdos, em especial, essa atividade colaborativa, além de se configurar num importante instrumento de inclusão escolar, foi, também, uma imersão comunitária, que proporcionou que percebessem e compreendessem mais sobre o mundo surdo, a cultura, a identidade e o uso primordial da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Por meio da receita, das brincadeiras, da contação de histórias e da música, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi apresentada de maneira lúdica e contextualizada, fazendo com que as crianças tivessem facilidade em aprender e memorizar os sinais. Apesar de as duas turmas já terem tido contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), acreditamos que a experiência, envolvendo uma pessoa surda adulta, impactou positivamente a todos, no sentido de despertar curiosidades e a vontade de querer aprender novos sinais, a par de se entender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua tal qual é a Língua Portuguesa.

Ficou evidente que as parcerias firmadas entre os professores da sala de aula e da Educação Especial, bem como com os auxiliares de Educação Especial, são fundamentais para se pensar em estratégias e práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e comprometidas com a participação, interação e aprendizagem de todos. Ainda há muitas práticas para se conhecer, para pensar, para construir e desconstruir. Não é tarefa simples, mas o movimento já foi iniciado.

Aos poucos, as educadoras estão reconhecendo que há uma diversidade de alunos, além de compreenderem que o processo de inclusão não deve estar centrado naqueles que são público-alvo da Educação Especial, mas na classe como um todo. Para isso, a formação continuada é uma necessidade latente dentro das escolas, especialmente acerca da abordagem do Ensino Colaborativo, tão pouco conhecida nesses contextos de ensino. É fundamental que essas ações

CAPÍTULO 15

pedagógicas de Coensino sejam divulgadas e possam demonstrar seus efeitos positivos, tal como os da intervenção apresentada aqui.

Referências

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria da Educação Especial. Brasília-DF. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF. 2011.

FAUSTO, I. R. S. de; ALMEIDA, E. F. N. PACHEVITCH, A. S. O lúdico como importante ferramenta para o ensino e aprendizado de crianças surdas. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.66. 2021.

GARRUTTI, E. A. MOREIRA, T. N. A de. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educ. Pesqui.** 48, 2022.

KARNOPP, L; QUADROS, R. M. Educação infantil para Surdos. In: ROAMN, E. D. STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. p. 114-130, Canoas, 2001.

MEDEIROS, R. V. A educação especial na perspectiva da educação escolar inclusiva: para além do atendimento educacional especializado. **Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**. 2023.

MICHELS, M. H. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. M. H. In Michels (Org.). A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão (pp. 23-57). Florianópolis: Ed. **Universidade Federal de Santa Catarina**, 2017.

QUADROS, R. M. de. Desenvolvimento linguístico e educação do surdo: 3º semestre / [elaboração do conteúdo profa. Ronice Muller de Quadros; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.].- 1. ed. - **Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria**, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

SKLIAR, Carlos. As diferenças e as pessoas surdas. **Fórum**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 15-22, 2017.

VAZ, K., & GARCIA, M. C. Professor de educação especial na perspectiva da

educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. Atas da Reunião científica regional da ANPED: **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, Curitiba-PR. (2016).

VILARONGA, C. A. R. & MENDES, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Estudos RBEP**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.



CAPÍTULO 16

Avanços tecnológicos e sustentabilidade no contexto do ensino colaborativo como estratégia didático-pedagógica de inclusão educacional

Margarete Borges dos Santos Sirtuli

Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul - RS

Ivete Roseli Mandelli

Rede de Ensino Municipal de Entre Rios do Sul- RS

Daiane Pinheiro

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Josefa Lidia Costa Pereira

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 16

Este trabalho tem como objetivo descrever as ações de intervenção pedagógica, em Ensino Colaborativo, desenvolvidas como estratégia educacional inclusiva, no contexto do 1º Ano do Ensino Médio. A temática abordada se concentra em discussões sobre o uso de tecnologias e seu descarte seguro. Foram realizadas ações coletivas, entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora de sala regular, da disciplina Biologia, em uma turma regular do 1º Ano do Ensino Médio, em que se incluem dois estudantes com Deficiência Intelectual (DI).

Tendo em vista que, atualmente, os eletroeletrônicos tornam-se obsoletos rapidamente, o presente trabalho foi desenvolvido para levar os estudantes e a comunidade escolar a refletirem sobre o avanço tecnológico, descarte de materiais eletroeletrônicos e outros tipos de lixos, junto a uma possível reutilização e a minimização de danos ao meio ambiente e à saúde (MOROESKI; COELHO, 2016). A problemática no contexto dessa intervenção foi levantada a partir da participação dos estudantes na mostra científica realizada na escola, pois entende-se que, para haver um desenvolvimento socialmente justo, torna-se fundamental a inclusão de todos na sociedade, começando-se pela sala de aula, pois “É necessário um esforço da sociedade no sentido ‘de educar para reciclar com a finalidade de preservar’” (MOROESKI; COELHO, 2016, p. 319).

A proposta se sustentou na compreensão de que a inclusão educacional deve ser uma ação coletiva, que mobilize não somente setores da educação, como a Educação Especial, mas toda a comunidade escolar (Mendes, 2020). Nessa perspectiva, compreende-se que as estratégias de inclusão passam pelo professor de sala de aula regular, que no contexto do Ensino Colaborativo, proporciona, a todos os alunos, o acesso aos mesmos conteúdos. Para Capellini e Zerbato (2019, p. 34),

Entendendo que 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 das especificidades de cada estudante, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento das especificidades de cada estudante.

O Ensino Colaborativo é, portanto, uma ação pedagógica que envolve professores especialistas, professores do ensino regular e, sobretudo, todos os alunos da turma. Trata-se de uma importante estratégia de inclusão educacional que “[...] pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 35).

O contexto em que se deu essa intervenção foi na Escola Estadual de Educação Básica Barragem do Rio Passo Fundo, que pertencente à rede pública do estado do Rio Grande do Sul-RS, localizada no município de Entre Rios do Sul, região norte do estado. É a única escola do município que oferece o Ensino Médio, porém, também atende estudantes do Ensino Fundamental. As turmas do Ensino Médio estudam nos turnos da tarde e da noite, sendo que, no turno da tarde, são atendidos, prioritariamente, os estudantes da zona rural.

De acordo com a equipe diretiva da instituição, a escola possui em torno de 250 alunos matriculados, com 80 estudantes frequentando o Ensino Médio. Incluindo-se a equipe diretiva, conta com 19 professores, sendo todos com graduação e, a maioria, com especialização, além de 06 funcionários da manutenção. A maioria dos alunos reside na área urbana do município. A escola tem uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que atende 11 estudantes nos turnos da manhã e da tarde, todos com Deficiência Intelectual (DI). Além desses, a escola possui outros estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

CAPÍTULO 16

(TDAH), que não são atendidos pela Educação Especial. Destaca-se que aqueles alunos que possuem transtornos de aprendizagem e não são acompanhados pelo professor da Educação Especial, por não se configurarem como público-alvo, estão em prejuízo de aprendizagem. Entende-se que se fosse ampliado o atendimento, o número de alunos atendidos aumentaria consideravelmente, entendendo-se que, nas escolas nas quais não há outro profissional disponível para atendê-los, e havendo disponibilidade de horário no Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os mesmos poderiam ser incluídos no cronograma de atendimento.

A escola possui uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e uma professora de Educação Especial, que atua 20 horas semanais, dividida nos turnos da manhã e tarde. O atendimento é proporcionado a uma estudante do Ensino Fundamental - Séries Iniciais, a um estudante do Ensino Fundamental - Séries Finais, e a nove estudantes do Ensino Médio. Alguns estudantes recebem um atendimento semanal, ao passo que, outros, recebem dois, sendo esses últimos de forma individual ou em grupos de dois alunos.

Quanto aos professores, observa-se uma diversidade de percepções a respeito da Educação Especial e da inclusão educacional. Há professores que têm uma visão antiquada em relação aos estudantes que necessitam do atendimento, utilizando-se de termos equivocados quando se referem ao aluno, como se o mesmo fosse apenas da Educação Especial, não deles. Essa percepção registra a compreensão de que alunos com deficiência, ou com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), são de responsabilidade única e exclusiva da Educação Especial. Entretanto, essa percepção não é predominante entre os docentes, sendo bem o contrário, já que se nota que a maioria dos professores se preocupa em compreender o processo inclusivo, buscando orientações e sugestões

com o professor de Educação Especial. Esse movimento ocorre a fim de proporcionarem a aprendizagem equitativa dos alunos, sendo que essas ações também são registradas nos processos de planejamento docente, acompanhamento dos alunos, avaliações e demais planejamentos.

Contudo, o Ensino Colaborativo ainda não se destaca como uma realidade praticada na escola, tratando-se de um campo pouco compreendido e explorado pelos professores. Nessa direção, Vilaronga e Mendes (2014) comentam o pouco uso dessa prática entre os professores no Brasil, mas dão direcionamentos positivos de que o mesmo pode ser uma estratégia potencial para ressignificar o processo de inclusão escolar, tornando-o ainda mais efetivo.

Descrição da intervenção pedagógica

A atividade colaborativa contou com a participação da professora de Educação Especial da escola, que, na turma em questão, também é professora de Matemática e Projeto de Vida, além da professora de Biologia. A partir de uma solicitação da orientação escolar, a atividade foi planejada com o objetivo de ser exposta na “Mostra Científica” da escola. Após definirem o tema a ser abordado, as professoras passaram a trabalhar de forma colaborativa na construção e prática do projeto, seguindo as etapas abaixo:

- Sistematização do projeto na sala de aula, com definição das temáticas a serem estudadas;
- Estudo sobre o tema da reciclagem, com leituras de artigos, visualização de vídeos e pesquisa sobre o aproveitamento de materiais recicláveis;
- Construção de floreira com potes de margarina e CD's, quadros com rolos de papel higiênico, aranhas com caixa

CAPÍTULO 16

de ovos, camiseta e bermuda adornadas com recortes de CD's, jogos pedagógicos, materiais didáticos e carrinhos com garrafas pet, usando-se motor e pneus de um brinquedo quebrado;

- Apresentação dos trabalhos para a comunidade;
- Discussão com a turma sobre a realização do projeto.

As atividades foram desenvolvidas no período de 16 de maio a 16 de junho de 2023, envolvendo os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, do turno da tarde. A proposta teve início no diálogo entre a professora de Educação Especial, que também realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com os alunos incluídos na turma e a professora da disciplina de Biologia. A proposta foi planejada e desenvolvida pelas professoras de Educação Especial e de ensino regular, atendendo as especificidades dos alunos com Deficiência Intelectual (DI).

Apresentação dos resultados

O desenvolvimento do trabalho colaborativo teve como objetivo possibilitar a participação ativa de todos os estudantes na elaboração e realização de projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na inclusão, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade (MOROSKI&COELHO, 2016). Registra-se, ainda, que essa estratégia pedagógica adotou, em sua elaboração, as características e especificidades dos dois estudantes com Deficiência Intelectual (DI), que estão incluídos na turma. Entretanto, de acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005), a Deficiência Intelectual (DI), como demarcadora de limitação, não é a característica essencial do sujeito, configurando-se, por sua vez, num aspecto do seu desenvolvimento, o qual determina os modos de interação com o seu contexto. Nessa perspectiva, a

estimulação da interação com professores e alunos situou-se como o principal moderador da aprendizagem do conteúdo, favorecendo o interesse dos alunos na participação com o grupo.

Todos os estudantes foram instruídos a relacionarem a produção de lixo doméstico aos problemas causados pelo consumo excessivo, a fim de construírem propostas para o consumo consciente, considerando-se a ampliação de hábitos de redução, reutilização, reciclagem e descarte de materiais consumidos em casa, na escola ou em outros espaços. O tema é pertinente pelo fato de a reciclagem ser uma das maneiras mais eficazes de se proteger nossa biodiversidade e prezar pela preservação dos recursos naturais. Além disso, contribui para a redução de desastres ambientais, como enchentes, contaminação de rios, mares e solos, reduzindo a poluição e melhorando a qualidade de vida para todos os seres vivos (MOROSESKI; COELHO, 2016).

As atividades iniciaram com uma conversa sobre a importância da reciclagem, passando-se, após, para a pesquisa, desenvolvida por meio de leituras e visualizações de vídeos sobre descarte, coleta e reciclagem de lixo, sobretudo do lixo eletroeletrônico. Também foi realizada uma reflexão política sobre a Lei 12.305/2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos, tratando sobre os benefícios da coleta seletiva (BRASIL, 2010).

Para facilitar a participação dos estudantes com deficiência na construção do projeto, foram realizadas, durante os atendimentos, leituras, discussões e pesquisas sobre a criação artesanal de objetos com materiais recicláveis, os quais também foram levados para a sala regular. Assim, finalmente, produziu-se material para a exposição na Mostra Científica da escola. Os estudantes também criaram um folder para a campanha de coleta de equipamentos eletrônicos, lâmpadas, baterias e CD's, ação essa realizada pela prefeitura municipal local, a fim

CAPÍTULO 16

de incentivar o descarte adequado desse tipo de material. As imagens abaixo registram momentos da aplicação das atividades e a exposição dos resultados realizados.

Descrição de imagem: cinco fotos, da atividade relatada neste artigo, que serão descritas em sentido horário. A primeira foto registra um aluno, de moletom cinza, pintando, com tina guache, a figura de um livro. Há frascos de tintas, copos, pincéis e um notebook sobre a mesa. Na segunda foto, estão quatro alunos, sendo dois meninos e duas meninas, com os rostos borrados, manipulando material. Na terceira foto, há a imagem de uma classe escolar, com uma folha encima, perto de uma porta entreaberta. Na quarta foto, há uma mesa escolar, recoberta por papel branco, com duas bicicletas construídas com material reciclável, que servem como pote de plantas. À frente da mesa, há um cartaz com dizeres sobre a reciclagem, cujas palavras não estão nítidas. Na quinta foto, há três classes escolares, com variados materiais, tendo à frente, também, um cartaz com dizeres sobre reciclagem. Fim da descrição.



Figura 01: Desenvolvimento e exposição dos resultados da atividade.

Conclusão

Observou-se que a escola é uma instituição de acordo com os princípios da inclusão educacional. Além de cumprir a lei, ao matricular todas as pessoas que a procuram, tem atitudes inclusivas com todos os estudantes, tendo um olhar diferenciado a todas as necessidades, como as de alimentação, agasalho e aprendizagem. Possui, também, na maioria dos espaços, acessibilidade para pessoas com deficiência física, além de um banheiro adaptado para cadeirantes. A rede estadual de ensino tem proporcionado formações para os professores de todas as áreas, tanto na que atuam quanto no atendimento a pessoas com deficiência.

Desse modo, a oportunidade formativa ofertada pelo curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi também estimulada pela escola, a fim de proporcionar formação qualitativa aos docentes. As aprendizagens oportunizadas no curso possibilitaram a realização dessa atividade de forma colaborativa, tendo em vista que as professoras não tinham conhecimento sobre essa estratégia.

O desenvolvimento da atividade ocorreu nas aulas dos componentes curriculares citados e na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), de modo complementar e introdutório. O desenvolvimento da atividade, em sala de aula, para todos os alunos, possibilitou a participação ativa dos estudantes com deficiência intelectual em uniformidade de condições. Destaca-se que, inclusive, a escolha do tema a ser desenvolvido contou com a participação de todos os estudantes, que demonstraram interesse e atuação protagonista em todas as etapas do projeto. Além disso, a apresentação do projeto, para a comunidade, contou com os estudantes da turma e as duas professoras.

É seguro afirmar que a realização dessa atividade fortaleceu

CAPÍTULO 16

a autoconfiança dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) incluídos na turma, especialmente, pelos mesmos terem tido acesso aos conteúdos nas mesmas condições de seus colegas. Receberam, também, um olhar atento das duas professoras, com cada aluno participando de acordo com suas habilidades e potencialidades. Esses estudantes foram estimulados na apresentação dos trabalhos, proporcionando a inclusão educacional e social desses sujeitos.

Após a realização e apresentação do trabalho na Mostra Científica, os estudantes, juntamente com as professoras, refletiram a respeito da prática. Eles salientaram o nervosismo e a insegurança ao se exporem além da sala aula, porém, consideraram que as estratégias usadas no desenvolvimento da atividade, em colaboração com as professoras, facilitaram e possibilitaram a prática de comunicação em público. De modo geral, a atividade foi bem avaliada pelos professores e alunos envolvidos, considerando-se, portanto, que essas propostas, no contexto do Ensino Colaborativo, tendem a construir possibilidades muito positivas no processo de inclusão educacional e social dos alunos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 27 maio 2023.

BRASIL **Lei 12305, de 02 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Brasília, 2010. Acesso em 06.02.2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm Acesso em: 27 maio 2023.

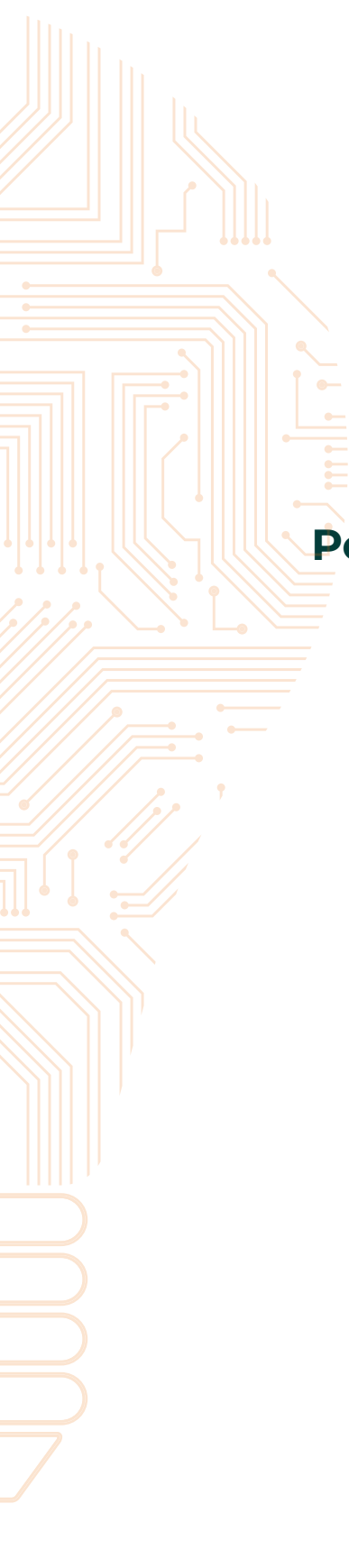
CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

MENDES, E. G. **Estratégias inclusivas de escolarização**: da teoria à sala de aula. Marília: ABPEE, 2020.

MOROZESK, M. COELHO, G. R. Lixo Eletrônico “Uso e Descarte”: uma proposta de intervenção em uma Escola Pública de Vitória-ES. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. RBPEC v. 16. n. 2. pp. 317-338. agosto 2016.

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, 2005.

VILARONGA, C. A; MENDES, G. M. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.



CAPÍTULO 17

Por uma educação inclusiva: atividades literárias e artísticas no ensino colaborativo

Juliana Justo Evaldt

Rede Municipal de Três Cachoeiras - RS

Daiane Pinheiro

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Josefa Lidia Costa Pereira

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 17

O professor de Educação Especial tem sido um importante aliado na promoção da Educação Inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, faz referência, a essa modalidade de ensino, como sendo transversal a todas as outras modalidades e demais níveis da educação (Brasil, 2008). Segundo esse documento, é papel da Educação Especial dar apoio aos professores da sala de aula regular, articular-se com a gestão escolar e com a família, orientar quanto às estratégias metodológicas que atendam as demandas de aprendizagem de cada aluno, produzir recursos didáticos, atuar para a diminuição e/ou eliminação de barreiras que interfiram na efetiva inclusão escolar dos alunos, e realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outras funções.

Nesse contexto, a Educação Especial se torna um campo de atuação fundamental para o processo inclusivo. Entretanto, não se configura a única responsável por esse processo, sendo o mesmo de competência de toda a equipe escolar (Pinheiro, et. al, 2021). Nessa perspectiva, este trabalho se preocupa em olhar a atuação do professor de Educação Especial na perspectiva do Ensino Colaborativo. Para Bustamante e Souza (2020), essa abordagem educacional se configura enquanto estratégia didático-pedagógica, que envolve professores do ensino regular e professores de Educação Especial. As autoras explicam, ainda, que no Ensino Colaborativo, o professor da sala de aula regular tem o apoio do professor especialista, oportunizando a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades. Assim, ocorre um planejamento em conjunto, tendo a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento.

A partir desses entendimentos, a presente proposta objetiva apresentar uma intervenção pedagógica lúdica, elaborada entre a professora de Educação Especial e a professora da sala de aula regular,

a ser realizada em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, localizada na cidade de Três Cachoeiras, no Rio Grande do Sul-RS. Compreende-se que a intervenção pedagógica, na perspectiva lúdica, é uma importante ferramenta que potencializa a aprendizagem dos alunos. Contonho et. al. (2019, p. 41) ressaltam que:

Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Desse modo, a fim de se desenvolver a criatividade, imaginação, pensamento lógico e interação, foram planejadas atividades com jogos didáticos, possibilitando que todos os alunos pudessem participar. Nessa turma, registra-se a inclusão de um aluno que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) e outras associações clínicas.

A escola contempla o ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com 472 alunos, sendo 72 na Educação Infantil, 224 nos Anos Iniciais e 176 nos Anos Finais, além de 46 professores e 18 funcionários. De modo geral, os alunos incluídos na escola apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física e Síndrome de Moyamoya. Todos os alunos são acompanhados pelo professor de Educação Especial e recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) semanalmente, no contraturno escolar. Ainda, registra-se que os professores da sala de aula regular têm apoio e orientação do professor de Educação Especial, notadamente na organização de

CAPÍTULO 17

recursos pedagógicos e de acessibilidade. Observa-se que a escola tem se esforçado para proporcionar, a esses alunos, o desenvolvimento de suas potencialidades, trabalhando o aspecto intelectual, físico, social e as habilidades, de acordo com os princípios de uma Educação Inclusiva.

De acordo com Rodrigues (2013), os princípios de inclusão passam pelos direitos, ética, respeito e acessibilidade, mas, sobretudo, pela equidade, que busca garantir processos mais justos de inclusão. Para Ainscow et al. (2006), falar de uma Educação Inclusiva vai além de um sistema, relacionando-se à ação do sujeito professor, ou seja, os modos como o mesmo pensa, age e produz seus alunos, promovendo, essencialmente, um ambiente inclusivo. Para que isso seja possível, a formação docente é uma necessidade recorrente, contínua e fundamental na escola (Rodrigues, 2013) (Mantoan, 2009). Pensar-se a inclusão e a atuação da Educação Especial, na esteira do Ensino Colaborativo, é um movimento que requer conhecimento sobre os processos de inclusão e as possibilidades potenciais dessa estratégia. É nessa perspectiva que compreendemos a importância de compartilhar e unificar os conhecimentos docentes, a fim de se promover uma realidade inclusiva e equitativa.

Descrição da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica proposta tem por objetivo desenvolver atividades lúdicas no contexto do Ensino Colaborativo. Compreende-se que o uso de jogos possibilita um ambiente descontraído de aprendizagem, promovendo a criatividade, o pensamento lógico, a resolução de situação problema, a articulação com diferentes conhecimentos e a interação em sala de aula (Cotonho et. al, 2019).

Essa intervenção foi direcionada a uma turma de 1º Ano do

Ensino Fundamental, por meio do planejamento de jogos, propostos para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos do aluno. Anota-se que, nessa turma, há um aluno que apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) associado à Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Epilepsia.

A metodologia, no processo de desenvolvimento da intervenção, obedeceu às seguintes etapas:

- Reconhecimento do próprio nome: os alunos foram organizados em um grande grupo, sendo que cada um deveria procurar o seu nome no crachá, em meio ao nome dos demais colegas.
- Pareamento das cores: cada aluno escolheu uma cor e foi para o pátio da escola, em busca de algo que tivesse a mesma cor.
- Organização de mobiliários da casa por meio de imagens: o aluno organizou o mobiliário em cada parte da casa.
- Jogo da memória das cores: o aluno realizou esta atividade juntamente com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Após o jogo, foi conversado e questionado sobre as cores, procurando-se onde as mesmas poderiam ser encontradas.
- Sequência de cores: nesta atividade, foi proposto que o aluno desse continuidade à sequência de cores, utilizando o material concreto.
- Quantificação: neste jogo, o aluno usou a massinha de modelar para preencher a quantidade indicada, trabalhando, também, a coordenação motora e modelagem.
- Bingo das vogais: cada aluno recebeu uma cartela e material

CAPÍTULO 17

de apoio para a marcação, sendo proposto o conhecimento do som e a articulação do mesmo, para o conhecimento das letras.

Apresentação dos resultados

Num primeiro momento, fez-se necessário se conhecerem as demandas de aprendizagem do aluno. A proposta de intervenção foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na sala de aula e, também, no pátio da escola. Após, foi realizada a articulação entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para se pensar em estratégias de aprendizagem, as quais pudessem ser vivenciadas e que fossem, também, significativas.

Após se conhecerem as demandas de aprendizagem, iniciou-se a intervenção com os jogos, a partir do reconhecimento do próprio nome entre o nome dos colegas. O aluno com necessidades especiais reconheceu apenas a letra, porém, não conseguiu nomeá-la, relatando somente que era a letra do seu nome. Realizamos a atividade de pareamento com as cores, pois o aluno ainda não identificava nenhuma delas, falando qualquer fruta ou objeto, sem expressar o contexto. Nessa atividade, cada aluno escolheu uma cor de lápis e foi para o pátio da escola, em busca de algo que tivesse a mesma cor. Num primeiro momento, o aluno em questão precisou de suporte para a realização e compreensão da atividade, porém, na segunda vez, já conseguiu realizá-la sozinho. De volta à sala de aula, foi organizada uma roda de conversa sobre o que haviam encontrado, como se sentiram em realizar a atividade e, também, se tiveram interesse em falar sobre outras coisas que conheciam, que tivesse a mesma cor escolhida.

Descrição de imagem: imagem de uma criança, com o rosto coberto por um emoji de sorriso, no pátio de uma escola, com um palito na mão direita e pegando em uma folhagem com a mão esquerda. A criança veste camiseta azul marinho, com a imagem do mapa mundi à direita. Fim da descrição.



Fontes: fotos de arquivo pessoal das autoras.

No segundo momento, foi proposta a atividade de organização do mobiliário de uma casa, relatando-se o que há nos cômodos (quarto, banheiro, sala e cozinha). O aluno, mesmo após a explicação, apresentou dificuldade em realizá-la, necessitando de auxílio. A professora foi fazendo perguntas e questionando. Embora o aluno tenha apresentado dificuldades, com a ajuda do mediador, o mesmo foi conseguindo responder, a seu modo, algumas questões, mesmo que fora do contexto da atividade. Entretanto, permaneceu sempre tentando respondê-las.

Descrição de imagem: fotografia de dois alunos, em sala de aula, com os rostos cobertos por emojis, sentados à classe escolar. Um deles, que está à esquerda, manipula a folha de um livro de atividades. A mão de um terceiro aluno também aparece na foto, também manipulando a folha do livro. Fim da descrição.

CAPÍTULO 17



Fontes: fotos de arquivo pessoal das autoras.

No terceiro momento, foi proposta uma atividade de “Jogo da Memória das Cores”. Nessa atividade, percebeu-se que o aluno incluído estava atento e concentrado no jogo, sendo que, após concluí-lo, conseguiu reconhecer duas das cores, nomeando-as.

No quarto momento, apresentou-se a atividade de quantificação. Nessa proposta, o referido aluno já conseguiu fazer a contagem até o numeral três, embora tenha apresentado dificuldade de reconhecimento dos números.

Descrição de imagem: fotografia de atividade escolar, sobre numerais, apresentando três folhas. À esquerda de todas as folhas, há a imagem de árvores, trabalhadas com colagem. À direita, estão os numerais 1, 2 e 3, um em cada folha, de cima para baixo, respectivamente.



Fontes: fotos de arquivo pessoal das autoras.

No quinto momento, a atividade direcionada foi o “Bingo das Vogais”, na qual o aluno conseguiu, após ter o auxílio visual, encontrar as letras que havia em seu nome.

Percebeu-se que o aluno apresenta dificuldade de compreensão, execução e conservação da aprendizagem. Entretanto, observou-se que as atividades, quando desenvolvidas no contexto do Ensino Colaborativo, despertavam, no aluno, maior interesse e maior interação com os colegas, potencializando-se, assim, seu processo de aprendizagem. Desse modo, a intervenção se propôs a ir para além da aprendizagem meramente curricular, destacando-se um desenvolvimento global do sujeito. Esse avanço, no contexto do Ensino Colaborativo, materializou-se no processo de interação, no incentivo e na participação integral do sujeito na turma, de modo que foram alcançados esses princípios fundamentais do processo de inclusão.

Conclusão

A atividade pedagógica teve como objetivo proporcionar, a todos os alunos envolvidos, acesso, por meio de jogos, a aprendizagens significativas. Foi perceptível o desenvolvimento de habilidades e do conhecimento dos alunos, caracterizados, especialmente, pela interação nos processos desenvolvidos. Em atenção ao aluno incluído na turma, observa-se que o acompanhamento do professor de Educação Especial foi fundamental, desde o processo de elaboração da aprendizagem até a aplicação das metodologias e conteúdo. Para além do Ensino Colaborativo, esse profissional atuou, também, sob a mesma perspectiva lúdica, dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE), suplementando o conteúdo para o aluno.

Entretanto, observou-se que quando a proposta era desenvolvida dentro da sala de aula regular, com todos os estudantes tendo acesso à

CAPÍTULO 17

mesma atividade, o aluno que apresentava Transtorno do Espectro Autista (TEA) teve um melhor desenvolvimento nos aspectos de interação, comportamento, atenção e interesse. Portanto, concluiu-se que o Ensino Colaborativo teve um impacto positivo no desenvolvimento global do aluno, notadamente na atenção, estímulos visuais, comportamentais, psicomotores e cognitivos.

Conclui-se que o Ensino Colaborativo teve, ainda, por finalidade, o desenvolvimento, na escola, de habilidades e de valores de cidadania. Essa estratégia aproximou professores, proporcionando a troca de conhecimento, sobretudo, a compreensão de que a inclusão é um processo coletivo, de responsabilidade de todos da escola.

Referências

- AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A. **Improving Schools, Developing Inclusion**. London & New York: Routledge. 2006.
- BUSTAMANTE, M. F; SOUZA, M. M. G. S. da. O ensino colaborativo e a Educação Inclusiva: possibilidades e desafios. **Revista científica eletrônica de pedagogia da FAEF**. Ano XIX – V.1-N. 35 – 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- COTONHOTO, L. A; ROSSETTI, C. B; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Constr. psicopedag.* vol.27 no.28 São Paulo, 2019. Acesso em 05 de fevereiro de 2024. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005
- MANTOAN, M.T.E. (2009). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes.
- PINHEIRO, D, FREIRE, A. S. CALIXTO, H. R. Inclusão educacional e as interfaces com a educação especial. In: **leituras e vivências na formação** [recurso eletrônico] /Hector Renan da Silveira Calixto e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (organizadores). – Santarém, PA: Rosivan diagramação & Artes. Gráficas, 2021.

RODRIGUES, D. (2013). **Equidade e Educação Inclusiva**. Porto: Profedições.



CAPÍTULO 18

Atendimento Educacional Especializado e ensino colaborativo: desafios e perspectivas da sala de Atendimento Educacional Especializado

Lisiane Santos Martins de Souza

Município de Salvador - BA

Mariane Bellé Peripolli

Escola Estadual de Educação Básica Padre Pedro
Marcelino Copetti. - Ivorá - RS

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 18

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa auxiliar e oferecer recursos específicos, de forma individual, para alunos com deficiências. Via de regra, esse tipo de atendimento busca dar apoios adicionais e diferenciados a esse tipo de discente, com o intuito de assegurar que ele acesse, sem se distanciar, o currículo escolar de tipo tradicional. Ainda dentro desse conceito, pode-se afirmar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa a Educação Especial dentro da escola comum, com o propósito de contribuir com os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, por meio de trocas entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes das classes regulares. No caso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa que os estudantes com deficiência, ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's), tenham aula na classe regular, tornando-se um apoio para o efetivo desenvolvimento desses educandos (SILVA, 2020, p. 01).

Ao se tratar do Ensino Colaborativo e sua vinculação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode-se perceber que existem pontos que convergem, configurando-se como fundamentais tanto para um quanto para o outro caso. Tais pontos são os seguintes: complementaridade, que é a aplicação das técnicas e recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de aula do ensino regular, junto aos alunos que não pertencem ao público-alvo da Educação Especial; acesso à diversidade, que, no caso, trata-se da garantia que todos os alunos tenham educação de qualidade, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma ferramenta fundamental para o sucesso do projeto; planejamento em comum, que é o trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com os professores do ensino dito regular, no planejamento de estratégias.

A instituição na qual este trabalho foi realizado possui cerca de 200 alunos, matriculados no turno vespertino. Ela se encontra na cidade de Salvador, Bahia-BA, sendo uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I. Conta com dez docentes, além de auxiliares que trabalham no atendimento das crianças com deficiência. Entretanto, apesar dos esforços e do entendimento de boa parte do corpo docente sobre o tema, nenhum aluno é atendido, ainda, na modalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Até o momento, a escola também não possui sala para esse tipo atendimento, havendo um projeto para implantação, em breve, de um espaço destinado a essa finalidade. Vale ressaltar que essa sala não se destina a afastar os alunos do ensino regular, mas apenas a proporcionar, aos mesmos, uma estrutura adequada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com uma profissional disponível para tal.

Quanto à visão dos professores, percebe-se que o tema lhes interessa, à medida que a realidade vem mostrando um perceptível crescimento de casos de alunos com deficiência, dado que não poderia ser comprovado em termos quantitativos, ainda mais não sendo esse o foco deste trabalho. Aliada a essa percepção, nota-se que, conforme alguns docentes vão se aprimorando em cursos, palestras e similares, menos resistência e desconhecimento vão sendo encontrados pelo caminho. Dessa maneira, os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, possuem deficiências das mais diversas, tanto diagnosticadas e documentadas, quanto apenas aparentes, a saber: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Microcefalia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Down.

Assim, em se tratando da realização deste trabalho, o contexto encontrado, na referida escola, não foi dos mais complicados, devido à receptividade e ao interesse apresentados pelos professores e, também,

CAPÍTULO 18

pela provável chegada da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também conhecida como Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Todavia, o fato de a escola ainda não contar com a sala específica, representa um certo grau de dificuldade para que os docentes possam aplicar, no cotidiano, parte do que vêm aprendendo em cursos e similares.

Para este trabalho, busca-se esclarecer e estimular, nos professores que, no caso, são o público-alvo do trabalho e, prioritariamente, nos docentes do turno vespertino, a aplicação de todos ou, ao menos, de boa parte, dos conhecimentos adquiridos, em cursos e similares, acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Colaborativo. Com a possibilidade de se instalar, ainda este ano, uma sala com esse direcionamento, essas trocas dialógicas visaram estimular, no corpo docente, a procura, ou lembrança, do assunto, sendo que, no último caso, referimo-nos aos docentes que já fizeram algum curso na área.

Com essas atividades, o intuito foi o de se buscar sugestões, trocar experiências, acatar críticas, entender novas formas de ação e, principalmente, estimular a participação efetiva de todo o quadro funcional, incluindo-se, também, no momento em que a sala for finalmente implantada, os funcionários.

Em relação à metodologia, pode-se afirmar que foi usada a chamada Metodologia Participativa (MP), que significa “caminho que devemos seguir para chegar a um fim”. Em se tratando do campo da educação, essa abordagem diz respeito aos passos educativos que devemos seguir para alcançar um objetivo educacional (NOGUERA, 2005). Esse método de trabalho implica na colaboração e na integração dos participantes, permitindo a participação efetiva dos ouvintes sem, contudo, considerá-los meros receptores, sobre os quais apenas se

depositam conhecimentos. Trata-se, sim, de se agregar técnicas de discussão, levantamento de casos, concepções individuais e epistemologia em seu conceito clássico, que é o do estudo do conhecimento.

A tese apresentada foi a do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua relação com o Ensino Colaborativo, frisando que são temas distintos e complementares. Assim, a abordagem utilizada foi, primeiramente, a apresentação do tema, seguida da apresentação de casos práticos, com exemplos do cotidiano dos professores, incluindo-se os de outras escolas, no caso de serem de turnos diferentes. Na sequência, foi necessária uma coleta de dados, para finalizarmos com a possível análise dos mesmos, quando pertinente. De posse desses dados, a ideia é incrementar ações positivas para a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, conforme já explicado anteriormente, será instalada em breve.

Em termos práticos, foram duas tardes de apresentação, usando-se recursos como o dos slides. Cada encontro durou cerca de trinta minutos e, em cada um deles, partes do assunto foram detalhadas e discutidas. Lembrando-se que, no caso, como a escola não possui, ainda, a sala específica para Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi notória a identificação, com os pares, acerca dessa necessidade, quanto mais quando foram confrontados com tal realidade.

Considerando-se os encontros, conforme citado no item anterior, o trabalho se deu em cinco etapas, sendo uma delas relacionada ao preparo do material (slides, leitura de textos, levantamentos diversos, etc.), três que agregaram os encontros propriamente ditos e, por fim, a última etapa, que tratou da organização dos dados coletados. O trabalho contou com a participação dos docentes do turno vespertino, bem como dos funcionários e do diretor da escola.

Nesses momentos, considerando-se a fundamentação e/ou

CAPÍTULO 18

documentação, foram usados slides descritos abaixo:

1. Título: “AEE e Ensino Colaborativo: desafios e perspectivas da sala de AEE”.
2. Conceitos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Colaborativo: o intuito foi o de rememorar, ou trazer à tona, conceitos fundamentais pertinentes ao assunto, usando-se, como base, artigos, livros e similares.
3. Relação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Ensino Colaborativo: aqui, a intenção foi de desmistificar e se esclarecer a importância de cada item, considerando-se o fato de que ambos são complementares e fundamentais para os profissionais envolvidos no projeto.
4. Conceito de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE/Sala de Recursos Multifuncionais/SRM): apresentou-se o conceito básico do que é uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também chamada de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).
5. Leis e normas: nesta parte da explanação, foram discutidos os artigos 1º, 2º e 5º da Resolução do Conselho Municipal de Educação 022/2010, ou seja, seus respectivos conceitos, sob a força da legislação.
6. Alguns recursos necessários: apresentou-se uma pequena lista de recursos necessários para a instalação da referida sala, optando-se por se colocar alguns itens, mas frisando que tais recursos, em quantidade, conforme legislação estadual vigente, são muitos maiores. A divisão escolhida foi a de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos.
7. Profissionais: utilizando-se, como base, a legislação estadual,

listamos quais profissionais estarão diretamente envolvidos no trabalho diário, em caso de instalação da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

8. Momento interativo e de discussão: esse momento foi de discussão, sugestões, críticas e similares. Foi a parte da apresentação/palestra na qual os participantes foram estimulados a, efetivamente, falarem sobre o assunto. A partir disso, foram retiradas as informações necessárias para a análise dos dados.

Sobre a perspectiva de continuidade desse trabalho, pode-se afirmar que existe uma grande possibilidade de isso ocorrer. Porém, considerando-se que esse pequeno ciclo de palestras visava estimular o interesse dos professores e dos funcionários acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo-se, como finalidade primeira, a preparação dos mesmos para a possível instalação da chamada Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), faz-se significativa a tendência de esse trabalho se repetir. Entretanto, seja, talvez, com outro intuito e outra formatação, já que se espera que esse projeto se concretize até o final deste ano. Dessa forma, não seria mais necessário esse tipo de “conscientização”, por assim dizer, não sendo preciso esse “preparo” para o que virá em breve.

Conclusão

Após as palestras, notou-se, de uma maneira geral, um interesse genuíno, por parte dos docentes, quanto ao tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Considerando-se o contexto em que foram realizadas as atividades, no caso, a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a troca de experiências ocorreu

CAPÍTULO 18

de forma mais direcionada. Os participantes sugeriram, discutiram e buscaram novas formas de entendimento, sentindo-se estimulados a participarem do processo de implantação da referida sala.

Notou-se, também, que o conhecimento da legislação, que define toda a estrutura que deve ser montada para o sucesso do projeto, foi de grande importância, pois, assim, possíveis cobranças em prol de melhorias podem ser direcionadas aos órgãos responsáveis, usando-se, como base, a própria lei.

Quanto aos funcionários, percebeu-se, da mesma forma, de maneira efetiva e positiva, interesse em participarem e colaborarem com a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Ao final, foi acordado que a direção da escola iria acompanhar, de forma constante, o andamento do projeto junto à Prefeitura Municipal, informando, aos docentes, sobre o cumprimento das etapas estabelecidas.

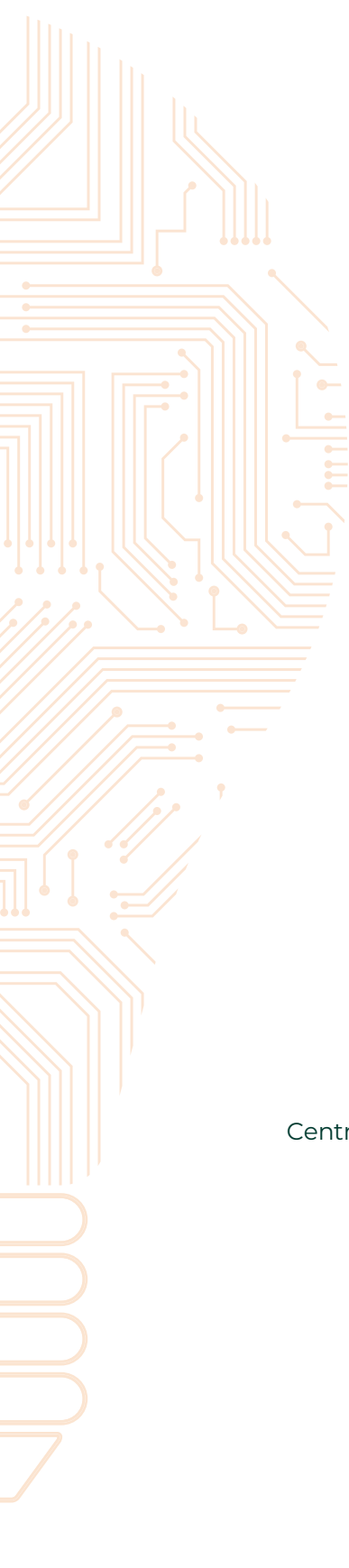
Referências

ALVES, Denise de Oliveira e GOTTI, Marlene de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógico**, Brasília- DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. **Resolução do Conselho Municipal de Educação 022/2010 artigos 1º, 2º e 5º**. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-22-2010-salvador_178545.html. Acesso em: 17 set. 2023.

NOGUERA, Fernando López. **Metodología participativa en la enseñanza universitaria**. 3. ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2005.

SILVA, Risocleide Aparecida Maria da. **Atendimento Educacional Especializado (AEE): Um olhar para o seu funcionamento**. Editora Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID4437_O1102020213755.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.



CAPÍTULO 19

Ensino colaborativo: um novo olhar para a realidade

Lia Margarida Costa Santos

Centro de Atendimento Especializado Professor Alberto
de Assis (CAEEAA) - Salvador-BA

Mariane Bellé Peripolli

Escola Estadual de Educação Básica Padre Pedro
Marcelino Copetti. - Ivorá - RS

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 19

Introdução

O Ensino Colaborativo é um apoio especializado, realizado no contexto escolar, no qual o professor da sala regular trabalha em parceria com o professor de Educação Especial. Visa-se a um planejamento em conjunto, dividindo-se as responsabilidades e o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem de toda a turma. Nessa abordagem, os conteúdos e as metodologias são pensadas de maneira que possam beneficiar a todos, respeitando-se, assim, a singularidade de cada um. Dessa forma, é

*[...] essencial acontecer o **planejamento** de forma colaborativa, em que ambos pensem, discutam e estabeleçam de forma coletiva os objetivos a serem atingidos pelo aluno com NEE e pelos demais, as adaptações necessárias para isso nas atividades em sala de aula e fora dela, bem como outros aspectos que venham a ser relevantes para a promoção da aprendizagem dos estudantes (HONEFF, 2013, P.30). Grifo da autora.*

As ações descritas no parágrafo anterior não significam que a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deva ser suspensa, pois se trata de mais uma ferramenta para se garantir que os alunos possam aprender juntos, possibilitando que as escolas regulares incluam, verdadeiramente, essas crianças na sala de aula. Sobre tais abordagens, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 37-38) pontuam que:

O AEE extraclasse é relevante e em muitos casos necessário, porém não garante, como único modelo de serviço de apoio, a qualidade do aprendizado do aluno com deficiência em sala de aula, correndo o risco de que este também se torne mais um número no gráfico do fracasso escolar.

O Ensino Colaborativo surge para que o professor do ensino regular e o professor da Educação Especial possam trabalhar em conjunto, de modo a planejar, elaborar estratégias e avaliar o ensino de

todos os alunos da classe, e não apenas dos alunos com deficiência.

O presente trabalho foi elaborado a partir da intervenção pedagógica, em uma proposta do Ensino Colaborativo, direcionada a alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. Porém, como a atividade é de cunho colaborativo, a prática foi pensada para ser realizada em conjunto, envolvendo toda a sala de aula. As observações foram realizadas em uma escola de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em uma turma do 2º ano, situada na cidade de Salvador – BA, pertencente à Rede Municipal de Ensino.

A turma é composta por vinte e cinco crianças, com faixa etária de oito a dez anos de idade, havendo duas crianças autistas, sendo uma de grau leve e, a outra, de grau moderado. As crianças têm um bom relacionamento entre si e com os professores, sendo participativas, comunicativas e agitadas. Levantam-se com frequência dos seus lugares e conversam bastante, mas mantêm o foco nas atividades que são propostas. São cinco os docentes responsáveis por acompanhar o processo de aprendizagem dessas crianças, os quais se organizam da seguinte forma: um professor leciona os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; outro, leciona os componentes curriculares de Geografia e História; os outros três, por fim, ficam responsáveis pelos componentes curriculares de Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

O processo de inclusão dessas crianças acontece com respeito às diferenças, priorizando-se, como ponto de partida, a atenção, o carinho, os limites e as habilidades presentes. Os alunos são atendidos na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno oposto ao das aulas, na mesma escola em que estudam. Nessa unidade, a maioria dos alunos atendidos compõe-se de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com deficiências múltiplas e intelectuais, não havendo,

CAPÍTULO 19

ainda, nenhum relato de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O objetivo dessa intervenção pedagógica é contribuir para uma prática inclusiva, no contexto escolar, por meio do Ensino Colaborativo, com professores das salas regulares e da Educação Especial. O intuito é se possibilitar, assim, o desenvolvimento de habilidades e competências por área de conhecimento, tais como a realização das operações de subtração e adição, sem agrupamento, e a resolução de situações-problema, envolvendo essas duas operações. Ao final, os estudantes devem conseguir construir fatos básicos da adição e da subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito, além de resolverem e elaborarem problemas com essas operações, envolvendo números de até três ordens. Devem, também, conseguir utilizar, dentro dessa perspectiva, termos característicos do componente curricular de Matemática, que são os de juntar, acrescentar, separar e retirar, dentre outros, utilizando-se de estratégias próprias ou convencionais. Os alunos foram avaliados de forma processual, para que os professores pudessem reavaliar a prática, de acordo com as necessidades da turma. Os critérios avaliados foram a participação, o interesse, o desempenho, o engajamento e a colaboração.

A elaboração da atividade, com antecedência de uma semana, ocorreu pessoalmente, envolvendo as professoras da sala regular e a professora de Educação Especial, bem como toda a turma do 2º Ano - Séries Iniciais. Na sequência, será descrita a atividade realizada.

Jogo dos números: cada aluno tem, nas mãos, um caderno e um lápis. As cartas, numeradas de 01 a 10, são embaralhadas sobre a mesa, com os números virados para cima. Após o comando do professor, cada aluno escolhe duas cartas. As cartas, escolhidas inicialmente, precisam dar a soma de 10. Quem primeiro formar “10” com as duas cartas, diz: “Deu dez!”. Os demais colegas do grupo seguram suas cartas com os

números virados para baixo. O grupo faz a verificação da resposta dada. Se o resultado estiver correto, todos escrevem, em seus cadernos, os números que o colega escolheu. Essas cartas são retiradas da mesa, ficando com quem acertou. Se o resultado não for 10, as cartas de todos são devolvidas e embaralhadas novamente. Então, inicia-se uma nova jogada, com outro resultado. Em uma mesa reserva, foram disponibilizados materiais como tampinhas de garrafa e palitos de picolé, para aqueles que quisessem resolver as somas de forma concreta. A atividade seguiu, porém, mudou-se a operação para subtração.

No início, alguns alunos, inclusive os de inclusão, tiveram dificuldades para realizarem as operações. Após essa percepção, as mediadoras modificaram a estratégia, formando duplas para que um pudesse ajudar o outro, obtendo-se um melhor resultado. Alguns resolveram as operações mentalmente, enquanto outros contaram nos dedos, fizeram bolinhas de papel ou utilizaram o material concreto. Os alunos participaram ativamente e não se preocuparam apenas consigo mesmos, mas também em ajudar os colegas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A mediação compartilhada foi fundamental para que todos pudessem se envolver na atividade. Cada tomada de decisão, planejamento e ação, principalmente aqueles direcionados aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitaram um engajamento da turma, permitindo que todos pudessem, de maneira particular, trabalhar o mesmo conteúdo. A partir desse resultado, pudemos discutir, com toda a escola, sobre a necessidade de se repensar a melhor forma de se trabalhar a inclusão nesse espaço escolar, o que sinalizou que a proposta do Ensino Colaborativo pode ser efetivada.

Nesse sentido, podemos relembrar o que nos dizem as autoras Vilaronga e Mendes (2014, p. 141), ao mencionarem a questão da

CAPÍTULO 19

perspectiva colaborativa, trazida por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009):

Visando à proposta de ensino colaborativo e enfatizam que é preciso discutir na escola, questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum, entre o professor de educação especial e o professor da sala regular, dos conteúdos que devem ser incluídos no currículo, das adaptações curriculares, distribuição de tarefas e responsabilidades, das formas de avaliação, experiências em sala de aula, procedimentos para organização da sala, comunicação com alunos, pais e administradores, acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos e das metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Considerações finais

O curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi de suma importância na construção da minha identidade profissional. Possibilitou um olhar amplo e sensível, referente à realidade educacional em que vivemos atualmente, permitindo inúmeras aprendizagens e reflexões em torno dos aspectos estruturais e metodológicos da escola. Antes dessa vivência do Ensino Colaborativo, eu me questionava se, de fato, havia inclusão nas escolas ou que tipo de inclusão era essa que estava sendo realizada, pois, muitas vezes, o aluno apenas tem o direito à matrícula, mas, na sala de aula, não participa como sujeito ativo da aprendizagem. Depois desse curso e dessa vivência, percebo o que, de fato, está faltando nas escolas, que é a união entre o professor regente e o professor da Educação Especial, na busca por planejarem, elaborarem e executarem intervenções pedagógicas que visem à educação inclusiva para todos.

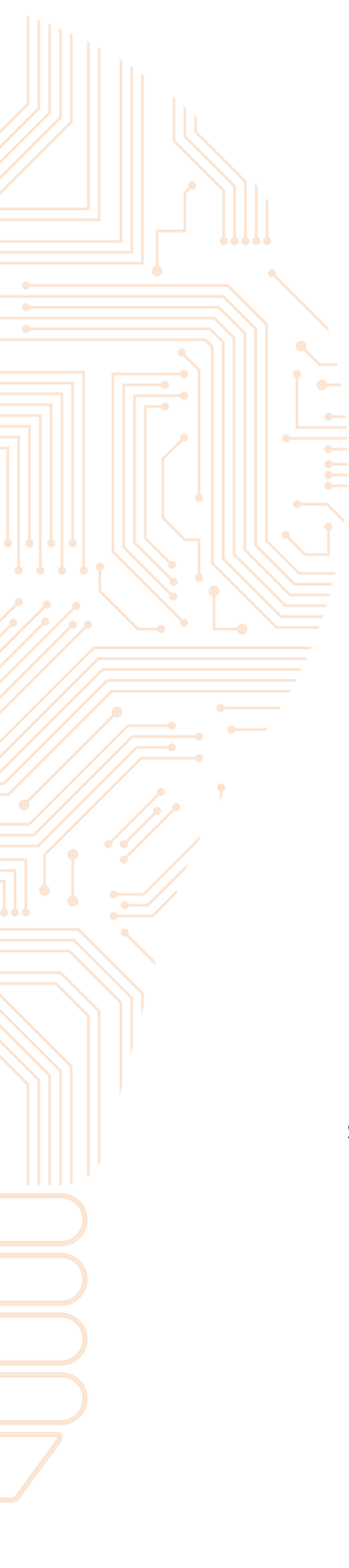
Precisamos “ver” além dos nossos olhos, lutarmos pelos sonhos possíveis, persistirmos e resistirmos aos obstáculos, pois sonhar faz parte da nossa natureza humana e, assim, devemos sonhar e lutar para

realizar. A inclusão deve ser vista não apenas por intenções, mas por ações e compromisso, fazendo com que a política inclusiva seja efetivada, de forma a sairmos da teoria e partirmos para uma prática verdadeira.

Referências

HONNEF, C. **Trabalho e docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria 2013.

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.



CAPÍTULO 20

Handprint na inclusão

Aldinéia Sousa Teles Pedreira

Secretaria Municipal de Educação - Serra Preta, BA

Mariane Bellé Peripolli

Escola Estadual de Educação Básica Padre Pedro
Marcelino Copetti. - Ivorá - RS

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 1

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas educativas têm um grande desafio no dia a dia da educação inclusiva, no tocante a desenvolverem métodos e estratégias, cooperando, assim, para melhorias aos mais variados tipos de deficiências, sejam esses de ordem física, visual, auditiva, intelectual ou deficiência múltipla.

Este trabalho colaborativo de *Handprint*, que consiste em uma atividade com tinta, para imprimir os contornos das mãos no papel, foi realizado na cidade de Serra Preta, estado da Bahia-BA, distrito de Bravo. Trabalho, nesse local, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em modo de parceria. Atuo em duas turmas de Ensino Fundamental, com 55 alunos, distribuídos em turmas do 8º e 9º Ano, na Escola Municipal Papa João Paulo I e na Escola Municipal Edith Machado Boaventura.

O presente trabalho oportunizou, aos professores da sala de ensino regular, conhecerem, na prática, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o Ensino Colaborativo, sendo que puderam perceber o quanto esse atendimento paralelo se faz necessário às aulas regulares. Essa modalidade de atendimento serve para que, de fato, os alunos com deficiência promovam suas potencialidades e, assim, garantam sua integração dentro e fora da escola. Por meio disso, conhecessem-se os equipamentos, o lúdico e as atividades de entretenimento, que dão prazer e divertem as crianças e adolescentes envolvidos no processo. Ocorre, também, o acesso às formas diferenciadas de comunicação e à riqueza de estímulos, nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, que todas as escolas devem promover. Esses elementos podem ser usados como apoio em classe e, também, na interação com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), podendo se configurarem na melhor maneira de se trabalhar com as diversas deficiências das crianças.

A interação entre os professores da sala de aula regular e os

professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser a melhor estratégia de se trabalhar com as diversas deficiências, melhorando a convivência e a aprendizagem, e se favorecendo, assim, as relações interpessoais, o respeito e a valorização das potencialidades, sendo essas ainda desconhecidas por muitos.

A luta pela inclusão escolar, no referido município, tem ganhado notoriedade com os projetos e as propostas educacionais envolvendo os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Há um novo olhar, com reflexos na redução das práticas de *bullying* e de evasão escolar desses alunos, que, antes, não eram vistos como parte integrante da comunidade escolar.

O trabalho, aqui defendido, está contribuindo para que os professores das salas de ensino regular insiram os alunos especiais em atividades comuns a todos, respeitando-se as particularidades e se utilizando de possíveis estratégias para a aquisição da aprendizagem, com vistas à eliminação das barreiras para o pleno desenvolvimento e para a participação de todos, considerando-se as necessidades específicas. No decorrer dos anos, aumentou a procura por vagas, na escola pública, por parte de pais com filhos com deficiência, considerando-se que, antes, esses mesmos alunos se encontravam matriculados em escolas particulares ou, apenas, permaneciam em casa, sem nunca terem sido matriculados em escola alguma. Com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a matrícula de alunos com deficiência mais que duplicou em todo o município.

A estratégia surgiu da observação dos alunos com algum tipo de deficiência, os quais não participavam de atividades que integram os conteúdos curriculares, como os trabalhos com tinta, atividades de artes e trabalhos de Geografia. Destaca-se que os professores das salas de ensino regular não permitiam, aos alunos com deficiência, o

CAPÍTULO 1

uso dos materiais diferentes e a participação nesse tipo de atividade, porque achavam que, por exemplo, eles iriam se sujar. Dessa forma, demonstravam que não entendiam o propósito da atividade, já que também acreditavam que os jovens com deficiência não teriam criatividade e, tampouco, entenderiam o processo.

O termo *Handprint* é formado pelas palavras inglesas hand (mão) e print (impressão ou marca), ambas pertencentes ao idioma Inglês. Significa, portanto, “impressão de mão”, denominando, também, uma técnica artística. Por meio desse recurso, realizou-se, na sala de aula regular, um planejamento para se inserir esse material, a tinta guache, nas atividades motoras dos alunos com algum tipo de deficiência.

O *Handprint* é um indicador que quantifica os impactos positivos, reais e potenciais, que um produto, ou solução, produz para o ambiente. Foi a técnica aplicada para todos os alunos das turmas de 8º e 9º Ano, nas quais se encontram os alunos com as seguintes deficiências: baixa visão, deficiência física, intelectual e múltipla. O tema do HANDPRINT foi aceito e contou com a participação dos professores e de toda comunidade escolar.

O objetivo dessa intervenção foi o de promover uma atividade lúdica e estimular a criatividade, dando origem à ilustração de vários animais e objetos, conforme a própria vontade dos alunos em desenvolverem suas criações. Trabalhou-se, também, o reconhecimento das cores primárias, além das misturas, que deram origem às cores secundárias, desenvolvendo-se, assim, a autonomia, e proporcionando-se a aquisição de habilidades inter e intrapessoais. Isso contribuiu, gradualmente, para os avanços e recuos inerentes aos próprios ritmos e peculiaridades. Como resultado, os alunos da sala de ensino regular, unidos aos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), realizaram, em conjunto, um lindo trabalho artístico.

No primeiro dia de participação nas atividades complementares, com oito professores de ensino regular, foi destacado o material do curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Essa estratégia tornou-se fundamental para que os professores entendessem como o trabalho colaborativo é fundamental, além de auxiliar para que compreendessem como ocorre o planejamento semanal e, em qual momento, do plano de aula, os alunos com deficiência são inseridos. Ao se constatar que esses alunos ficavam “esquecidos” na sala de aula, ficou evidente a necessidade de intervenção, incluindo-se as discussões sobre os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, para saber quais poderiam sensibilizar os professores e contribuir para a aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência. Assim, uma vez que, previamente, as atividades estejam planejadas, estima-se que haja contribuições positivas para o processo de inclusão escolar. A segunda etapa consistiu em informar, aos alunos das turmas do 8º e 9º Ano, sobre a proposta dessa atividade, o *Handprint*, envolvendo toda a turma em um único propósito, que era o de construir um clima de colaboração, respeito e reciprocidade. A terceira etapa consistiu em reunir os recursos pedagógicos, juntamente com os materiais necessários, para a execução das “Artes de mão”.

O trabalho dos alunos resultou em uma grande exposição, apresentada para outras comunidades escolares, sendo que essa ideia foi adaptada em diversas unidades de ensino do município. As fotos abaixo estão autorizadas para publicação, tendo sido postadas, inclusive, nas redes sociais da própria Prefeitura Municipal de Serra Preta-BA.

Descrição de imagem: cinco fotografias, retratando trabalho de *Hadprint*, desenvolvido na escola. Serão descritas em sentido horário. Na

CAPÍTULO 1

primeira, na parte superior, lê-se “Exposição Handprint”. À direita, há a foto de um aluno, usando calça jeans, camiseta branca com listras verde e óculos; à esquerda do mesmo, há os trabalhos realizados. Na segunda foto, está retratada toda a turma que participou da atividade. Na terceira foto, há um aluno, sentado, vestindo camiseta branca, mostrando a mão direita coberta de tinta amarela. Ele sorri, tendo, a sua frente, um trabalho de *handprint* e, atrás de si, uma centopeia, formada pelos algarismos de 1 a 9. Na quarta foto, há uma professora e um aluno. Ela segura um pincel e o aluno mostra os dedos, pintados com tinta amarela. Ambos estão em pé, lado a lado, em frente a uma classe escolar, tendo uma tela branca e tinta amarela à frente. Vestem camisetas brancas com estampas e calças escuras. Na quinta foto, há um aluno, vestindo calça jeans e camiseta preta, com a mão esquerda recoberta de tinta verde e com a mão direita apoiada sobre a tela, que já tem a imagem de uma mão, “impressa” com tinta verde. Fim da descrição.



Fonte: <https://www.serrapreta.ba.gov.br> Linktr.ee/serrapreta Instagram:sec.edu21
Instagram:prefeituradeserrapreta

Conclusão

Todo o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é pautado em situações que levem os alunos a interagirem de forma significativa, ao mesmo tempo que possam sair da posição passiva diante dos estímulos e da aprendizagem, assumindo uma postura, com mais dinamismo, na apropriação do saber. No entanto, é natural que crianças e adolescentes especiais demonstrem dificuldades que, por muitas vezes, em sua expressiva maioria, são de ordem funcional, o que os faz necessitarem de recursos adaptados, para que, assim, possam participar, de forma efetiva, das atividades que são propostas.

De posse de todas essas considerações, conclui-se que o Ensino Colaborativo traz novas perspectivas ao cenário educacional. Proporciona, também, aos professores que estejam dispostos a criarem estratégias, que os mesmos possam contemplar a diversidade da condição humana e, desse modo, enriquecerem a prática na sala de aula, planejando ações que estejam relacionadas tanto aos conteúdos escolares quanto à vida social desses alunos.

O curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AAEE), ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trouxe uma visão crítica de todo o trabalho, em prol da inclusão, já realizado no município em questão. Atualmente, têm-se mudado a prática pedagógica dos docentes, com uma maior preocupação com a formação continuada dos professores, dos cuidadores e dos colaboradores da educação inclusiva. Essa abordagem, portanto, tem nos dando um norte, possibilitando uma reflexão conjunta. Agradeço todo o corpo docente que ministrou as aulas do Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, em especial, à tutora Mariane, pelas

CAPÍTULO 1

correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho em meu processo de formação profissional.

Referências

SARTORETTO, Maria LÚCIA. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

MASOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SPIGNARDI, Mariana Malufe. **Footprint**. Pt.linkedin. Disponível em: <https://br.linkedin.com>. Acesso em: 01 mar. 2024.



CAPÍTULO 21

O ensino colaborativo na inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista

Lehaine Bastos Ribeiro

Educação Infantil, Município de Salvador - BA

Mariane Bellé Peripolli

Escola Estadual de Educação Básica Padre Pedro
Marcelino Copetti. - Ivorá - RS

Suzel Lima da Silva

Universidade Federal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 21

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está pautado na realização de atividades paralelas às daquelas da sala de aula do ensino regular. Nessa modalidade, há um professor que desenvolve, com o aluno, uma base individual, objetivando a construção e o desenvolvimento de seu conhecimento. Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta, como base central, “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, p. 16, 2008). O caráter individual deve-se ao fato de que, tal atendimento, deve ser pensado em conformidade com a necessidade de cada criança/adolescente/adulto atendido. Porém, o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar em total consonância com o professor da sala de aula regular, ambos trabalhando juntos, com objetivos e metas que sejam pensados para uma proposta de Ensino Colaborativo. Dessa forma, o professor do ensino especializado e o professor do ensino regular dividem, igualmente, todos os processos de aprendizagem de um indivíduo que necessita de atendimento especial. No Ensino Colaborativo, nenhum dos dois professores entra em sala de aula para supervisionar ou ensinar como o outro deve trabalhar e, sim, para cooperar em prol de algo em comum, que é o desenvolvimento daquele que precisa, a par do acesso de todos ao currículo escolar. O Ensino Colaborativo é uma parceria entre o professor da sala de aula regular e o professor de Educação Especial, na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino, ministrado a um grupo heterogêneo de alunos, é responsabilidade de ambos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

A escola municipal Eloyna Barradas, local de realização desse trabalho de conclusão de curso, atende a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental. Está localizada em uma comunidade populosa, de baixa situação financeira/social, na região do Areal, na Cidade Baixa, em Salvador, estado da Bahia-BA. Atualmente, é composta por 24 professore(a)s e 413 aluno(a)s. Foi fundada no ano de 1986 e, atualmente, caracteriza-se por ser uma instituição educacional reconstruída, pois o antigo prédio foi substituído por um novo, com estrutura física de três pavimentos, contando com salas de aula climatizadas, sala multiuso, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais cômodos.

O processo de inclusão na escola acompanha um decurso de avanços e dificuldades, tais quais também são observados na sociedade. Há alunos que já possuem laudo médico e outros que ainda não o tem. Assim como nas demais escolas que trabalham com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), nessa, procura-se trabalhar com todos que precisam do atendimento, inclusive aqueles que apenas apresentam a suspeita de alguma deficiência ou transtorno.

Para esse grupo, os responsáveis são orientados a buscarem a consulta médica o quanto antes, a fim de se investigar o diagnóstico. Ressalta-se que, na escola citada, o trabalho do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) é realizado com interlocução de todos os setores e profissionais envolvidos, sobretudo, com os das salas de aula regulares, estabelecendo-se, assim, um trabalho de Ensino Colaborativo.

Partindo-se das premissas do Artigo 26º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 04), que afirma que “Toda pessoa tem direito à educação”, entende-se que o processo de inclusão escolar se faz com ações positivas, participativas e assertivas. Isso é necessário para que, de fato, a educação, como direito humano, chegue a todos os sujeitos, independentemente da condição física, psicológica, emocional e/ou comportamental. A educação qualifica o cidadão para o trabalho e facilita sua participação na sociedade, de forma que todos nós possuímos

CAPÍTULO 21

esse direito. Quem não possui nenhum acesso à educação não é capaz de exigir e exercer direitos civis, políticos, econômicos e sociais, o que prejudica sua inclusão na sociedade atual.

Na escola Eloyna Barradas há, atualmente, duas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, por meio das indicações realizadas pelos professores das salas regulares, aliadas à procura das famílias, tanto os estudantes matriculados na própria instituição, quanto os estudantes da rede municipal de ensino, das escolas do entorno, passaram a ter atendimentos especializados nessa unidade. Dessa maneira, a partir do ano de 2023, as ações, que antes eram realizadas em apenas uma sala e com uma única professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), passaram a ser realizadas em duas salas e com duas professoras. O atendimento acontece de maneira individual e de acordo com as características e necessidades de aprendizagem de cada criança. Antes de os atendimentos acontecerem, há ações preparatórias, como as seguintes: reuniões com pais e/ou responsáveis, professore(a)s e coordenação pedagógica; entrevistas com os familiares; análise dos relatórios educacionais e médicos; observação das crianças e planejamento das atividades a serem realizadas individualmente.

Além do trabalho acima citado, as professoras das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) promovem momentos de elucidação sobre a importância da inclusão escolar, com base em reuniões, encontros e palestras, que envolvem todo(a)s os aluno(a)s, professore(a)s, auxiliares infantis e demais funcionário(a)s da escola. Desse modo, a visão do(a)s professore(a)s e funcionário(a)s se apresenta bastante ampla, tanto no que diz respeito ao processo de inclusão escolar, quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais momentos desencadeiam reflexões sobre o direito que todos os alunos,

independentemente de suas condições, têm de desenvolverem suas habilidades e de terem acesso ao mesmo tipo de educação. Ressalta-se que não se trata apenas do acesso, envolvendo, também, a permanência prazerosa desses alunos na escola, a qual é galgada dia após dia.

Os tipos de deficiências que são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), da escola Eloyna Barradas, são cegueira, baixa visão, visão monocular, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD's) são o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Down, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Microcefalia. Também estão identificadas as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A intervenção pedagógica foi realizada com a identificação preliminar, da importância da atividade, nesse momento, para a criança *Liz Silva, autista oral que não apresenta rejeição/aflição às texturas. No entanto, apresenta dificuldade de concentração e para identificar e nomear as cores. A atividade consistiu em trabalhar textura em relevo e cores primárias. A criança está matriculada no Pré-A da Educação Infantil.

Título da atividade: “Colando e Pintando em Relevo”.

Objetivos: produzir colagem e pinturas com consistência, textura e cores primárias. Construir produções visuais.

Público a que se destina: crianças da Educação Infantil.

(*Nome fictício)

Metodologia: será entregue, pelas professoras, para cada criança, um pedaço de barbante de, aproximadamente, 35 centímetros. Os alunos receberão informações referentes a tamanho, textura, cor e espessura do barbante. Depois, as professoras pedirão que cada

CAPÍTULO 21

criança mergulhe o barbante em um recipiente cheio de cola branca e, com a ajuda dos dedinhos, faça com que ele fique umedecido pela cola. Após, orientarão as crianças a tirarem o barbante da cola e colocá-lo, aleatoriamente, sobre uma folha de papel sulfite. As professoras despertarão a atenção da criança para observar qual forma a colagem do barbante tomou. Após, entregarão pincéis e tinta guache, nas cores azul, vermelho e amarelo, a fim que a criança pinte os espaços de alto relevo que ficaram entre o papel e o barbante. Nesse momento, trabalhar-se-á o nome das cores. Quando terminar a pintura, a criança apreciará seu trabalho e, se desejar, irá colocá-lo, em exposição, em algum local de sua sala de referência.

A intervenção pedagógica, realizada pelas professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala regular, aconteceu no espaço da sala regular, com a participação de todos os colegas da criança em questão. A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vai periodicamente à sala do Pré-A, a fim de observar e, juntamente com a professora regular, criar e realizar atividades com a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A atividade, aqui registrada, foi realizada com calma e atenção, o que tornou a intervenção muito produtiva e prazerosa para todas as crianças do grupo, especialmente para Liz. A realização foi em duas etapas, conforme o descrito na metodologia do trabalho. A primeira foi o contato com o material concreto, ou seja, o barbante e a colagem no papel sulfite e, a outra, consistiu na pintura com tinta guache, utilizando-se as cores primárias. As falas das crianças, sobre onde essas cores podem ser encontradas no dia a dia, foram constantes e criativas.

É importante ressaltar que a prática da inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está sendo continuamente analisada e avaliada, uma vez que, nos últimos tempos, é crescente o

número de crianças com tal condição nas escolas. As reformulações nos critérios dos diagnósticos são recorrentes, porém, as alterações comportamentais e de socialização estão sempre entre as principais características desse Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Hoje, no esforço de se abranger as muitas características que essa condição pode apresentar, o termo utilizado é Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No Brasil, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem seus direitos de escolarização garantidos por leis, orientações, instruções e decretos, nos quais há estímulos para uma Educação Inclusiva e para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) esteja nas escolas regulares de ensino. As ações pedagógicas colaborativas, realizadas durante a execução dessa intervenção, contribuem para a aprendizagem/desenvolvimento não só da criança autista, mas também para a percepção das demais crianças sobre a inclusão, sobre o respeito e a aceitação do(a) colega que tem características diferentes das suas.

Os resultados alcançados proporcionam qualidade educacional para todos os envolvidos. Participar em sala de aula, junto aos colegas com os quais já se relaciona bem, com a professora e com a auxiliar, são fatores que proporcionam tranquilidade e equilíbrio nas ações de Liz. Pretende-se continuar esse trabalho a fim de se aprimorar sempre mais o desenvolvimento, a autonomia e a interação social, ainda que restrita, da criança retratada neste trabalho.

Considerações finais

Ao iniciar o curso de Serviço Educacional Especializado (SAEE), eu objetivava me especializar nessa área educacional. Agora, depois de estudar todos os módulos apresentados, de assistir às aulas, de

CAPÍTULO 21

participar das atividades propostas e de realizar as leituras, sugeridas, brilhantemente, pelas professoras, percebo que, além do meu objetivo inicial, alcancei muito mais do que eu imaginava. Continuar os estudos sobre as diversas deficiências que, ao me especializar em Psicopedagogia, eu já havia estudado, além de acrescentar mais aprendizagens sobre os indivíduos que as apresentam, foi muito interessante e prazeroso para minha jornada até aqui. E, nesse momento, sinto-me preparada para, efetivamente, exercer o trabalho de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com esse embasamento teórico qualitativo e o apoio da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e seus profissionais.

A intervenção pedagógica oportuniza praticar o conhecimento adquirido, além de demonstrar, na prática, o quão bom é realizar o Ensino Colaborativo, quando há igualdade de profissionais e, sobretudo, quando se busca a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Enfim, esse curso foi de uma magnitude incomparável para minha formação em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).

Referências

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZERBATO, A.P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

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: EdUFSCar, 2018.

GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa**.

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-26deg-direito-a-educacao>. Acesso em: 23 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.



CAPÍTULO 22

Proposta de intervenção pedagógica baseada em altas habilidades/superdotação

Magali Inês Pessani

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de
Santa Catarina - Campus Florianópolis

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Alice Huerta Jardim Dutra

Município de Caçapava do Sul - RS

CAPÍTULO 22

Existem diversas definições de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), pois há diferentes concepções sobre a inteligência e, também, sobre esses dois conceitos, que estão muito vinculados. Quando se considera a inteligência como algo único, imutável e que reflete apenas o raciocínio verbal e lógico-matemático, a ideia das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) também fica muito restrita àquelas pessoas que apresentam excelente desempenho somente nos aspectos cognitivos. Entretanto, nós aceitamos e entendemos que há duas teorias contemporâneas que são complementares, sendo essas a Teoria de Superdotação dos Três Anéis (RENZULLI, 2004) e a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995). Com isso, a proposta apresentada baseia-se nesses conceitos.

Descrição da realidade educacional

O Instituto Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (IFSC), Campus Florianópolis – Continente, está localizado na parte continental da capital catarinense, no bairro Coqueiros. Oferece cursos de qualificação profissional, idiomas, técnicos, graduação e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas áreas de Turismo, Eventos, Hospitalidade e Gastronomia. Também é polo de oferta de cursos de pós-graduação a distância. Assim, o Campus Florianópolis – Continente oferece cursos gratuitos e de qualidade, atendendo as demandas por formação profissional do arranjo produtivo local dos municípios da Grande Florianópolis. Atende a um público com cerca de dois mil alunos matriculados, tendo um corpo docente composto de 60 professore(a)s, bem como por 45 técnico(a)s-administrativo(a)s em educação (TAE's).

No tocante ao processo de inclusão, para garantir esse direito e assegurar a permanência e êxito dos estudantes público-alvo da

Educação Especial, cada campus do referido instituto conta com o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE). Esse setor agrega profissionais que buscam promover processos educativos em condições de igualdade para esses estudantes. Quanto ao público atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), temos três alunos em atendimento, sendo um deles com Transtornos de Aprendizagem e dois deles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Descrição da proposta

De acordo com Valadão e Mendes (2018), o planejamento voltado para a individualização do ensino possui diversas nomenclaturas no Brasil, tais como Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esses documentos têm como foco os serviços prestados pelo professor especializado, sendo esse último mencionado no artigo 9º, da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), e de responsabilidade do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, foi pensado, para ser utilizado na instituição, ao longo do processo de formação no curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE), o seguinte modelo de proposta de Plano Individualizado Colaborativo (PIC):

INFORMAÇÕES GERAIS

Estudante:	Módulo/Semestre/Ano/Turma:
Curso:	Prontuário/Idade:

CAPÍTULO 22

INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

Descrição breve do desenvolvimento atual e da vida escolar do estudante:
Principais interesses e habilidades apresentadas pelo(a) estudante:
Dificuldades:

ENCAMINHAMENTOS SUGERIDOS/ADAPTAÇÕES

<u>ADEQUAÇÕES ORGANIZATIVAS:</u> -Organização dos agrupamentos de estudantes. -Organização dos recursos didáticos. -Organização didática da aula. -Organização dos períodos definidos para as atividades previstas. -Organização do espaço físico e condições ambientais. Especificar/descrever: <u>ADEQUAÇÕES AOS CONTEÚDOS:</u> -Priorização de áreas, disciplinas, unidades de conteúdos ou tipos de conteúdos (garantindo a funcionalidade e as aprendizagens posteriores). -Reformulação da sequência dos conteúdos (pormenorizando processos gradativos de menor à maior complexidade de tarefas, sequenciação de passos, ordenação das aprendizagens, etc.) -Retomada de determinados conteúdos, garantindo seu domínio e consolidação.	<u>ADEQUAÇÕES AOS OBJETIVOS:</u> -Priorização de capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade. -Priorização de objetivos conceituais, procedimentais ou atitudinais. -Adequação de objetivos. -Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos. Especificar/descrever: <u>ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS:</u> -Modificação de procedimentos/estratégias. -Introdução de métodos, procedimentos e atividades alternativas e/ou complementares às previstas. -Mudança no nível de complexidade das atividades (abstrações). -Eliminação de componentes das atividades. -Modificação da sequência da tarefa. -Facilitação dos planos de ação.

-Eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos mais básicos e essenciais no currículo. -Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos. Especificar/descrever:	-Adaptação dos materiais utilizados. -Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.
ADEQUAÇÕES AVALIATIVAS: -Adaptação e/ou modificação de técnicas, instrumentos, procedimentos e critérios. -Introdução de critérios específicos de avaliação. -Eliminação de critérios gerais de avaliação. -Modificação dos critérios de promoção. Especificar/descrever:	ADEQUAÇÕES À TEMPORALIDADE: -Aumento do tempo previsto para o trato de determinados objetivos/ conteúdos. -Diminuição do tempo previsto para o trato de determinados objetivos/ conteúdos. Especificar/descrever: -Atividades extras a serem desenvolvidas (atendimento individualizado pelo professor, apoio pedagógico, monitoria, recuperação, etc.) -Trabalho de integração do(a) estudante com a turma, quando for o caso.

Apresentação dos resultados

Por entender a necessidade de criação de fluxos e instrumentos, optei pela adaptação de um Plano Educacional Individualizado, mais conhecido pela sigla “PEI”. O plano é um documento elaborado pelo professor, a partir de uma avaliação do aluno com necessidade educacional específica. Essa avaliação será feita pelo professor com a colaboração do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), para levantamento de necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades

CAPÍTULO 22

e habilidades de alunos com deficiências, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com Altas Habilidades/Superdotação (AH/D) ou com dificuldades de aprendizagem.

Conclusão

É preciso entender que cada aluno é único. Portanto, cada um aprende de maneira diferente, sendo que o Plano Educacional Individualizado (PEI) visa registrar esse caráter individual de cada aluno para que, usando-se as estratégias adequadas, ele possa aprender, no ensino regular, assim como os outros estudantes. O curso contribuiu, de forma significativa, no processo de construção ação-reflexão-ação dos processos, das práticas e das normativas de inclusão aqui na instituição e, também, em como posso contribuir, de forma efetiva, em relação às intervenções para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

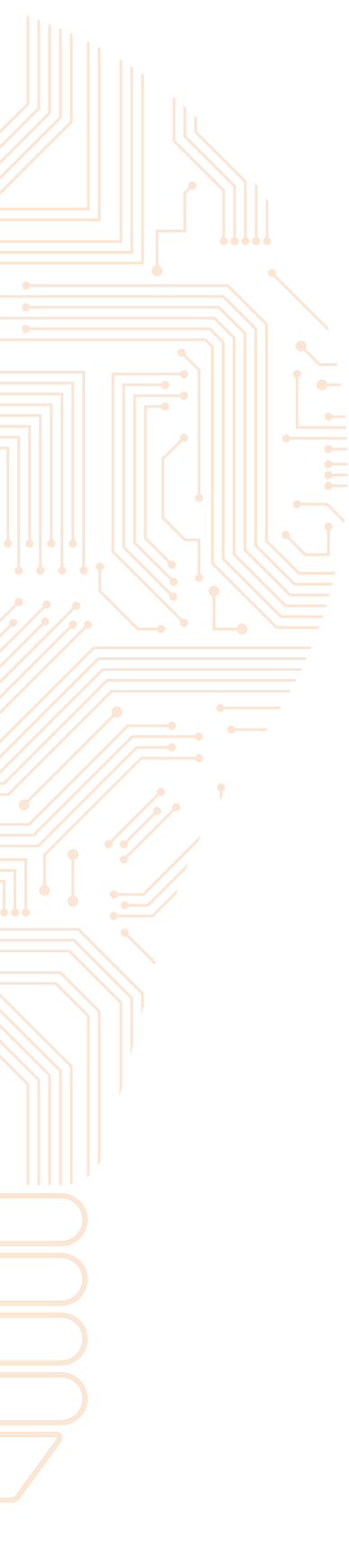
Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

RENZULLI, J.S. Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1 (52), p.75-131, 2004.

VALADÃO, Gabriela Tannús; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o Planejamento educacional individualizado:** estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/?lang=pt&format=pdf>.



CAPÍTULO 23

Prática psicomotora com grupo de convivência

Vanessa Barbosa Oliveira

Rede Municipal de Educação de Guaíba-RS

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Alice Huerta Jardim Dutra

Município de Caçapava do Sul - RS

CAPÍTULO 23

Na atualidade, a concepção de escola, e do ato de ensinar, vêm sendo colocados em reflexão e discutidos quanto às práticas pedagógicas em sala de aula, devido à complexidade de adequação de um ensino de qualidade, levando-se em conta as diferentes formas de aprendizagem de grupos tão heterogêneos, com interesses variados e diferentes formas de assimilarem e de apreenderem o conhecimento.

Entende-se que a “concepção de aluno” está em constante desconstrução frente ao modelo tradicional, sendo que o estudante, no passado, permanecia sentado, comportando-se como um depósito de informações e novos conhecimentos, recebendo aulas pouco atrativas. Os alunos eram considerados cabeças pensantes, mas corpos fisicamente inativos, sendo que o único saber que importava era o de disciplinas de cunho mental, que avaliava os alunos no intuito de classificá-los. Dessa forma, pouco se consideravam os outros fatores importantes, como o próprio percurso do aluno e o seu protagonismo na busca pelo conhecimento. Não se considerava, também, aspectos que influenciam o desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor, os quais destacam a importância de um olhar individualizado, visando à integralidade do aluno.

Em várias cidades do estado do Rio Grande do Sul-RS, existem Centros Educacionais e/ou com atendimentos pedagógicos e clínicos que visam ao desenvolvimento das potencialidades de alunos com deficiências, nos quais trabalham professores especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE). A existência desses centros visa ser mais uma oportunidade de atendimento de qualidade a esses alunos, além do ensino regular e do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. A existência dessas instituições também está de acordo com uma das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – LEI 13.005, de 25 de junho de 2014, conforme o estipulado

na Meta 04, que determina

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Estratégia 5: Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Dentro do atendimento multidisciplinar, o profissional especialista em Psicomotricidade faz-se cada vez mais necessário, e a sua atuação com alunos com deficiência se torna de fundamental importância para favorecer o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, socioemocionais e cognitivas, tão necessárias ao sucesso da escolarização quanto no desempenho da autonomia na vida diária.

De acordo com Almeida e Guimarães (2015, p.15), “a psicomotricidade é hoje uma das atividades mais pertinentes ao universo das crianças em idade escolar”. Tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental necessitam de um trabalho corporal que leve o aluno a desenvolver suas potencialidades físicas, psicológicas e motoras.

A psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu corpo. Por isso, dizemos que a mesma é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança. A Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança. Entende-se

CAPÍTULO 23

que “O desenvolvimento evolui do geral para o específico. Quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em geral, está no nível das bases de desenvolvimento psicomotor” (ALVES, 2012, p.144).

Nessa perspectiva, o objetivo deste relato de experiência é trazer o planejamento e a prática pedagógica por meio do Ensino Colaborativo, situado na parceria de atuação da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a profissional no atendimento psicomotor.

De acordo com Medeiros et al. (2019, p. 53),

o ensino colaborativo é um serviço de apoio em que o professor de sala de aula regular e o professor de Educação Especial atuam em parceria e colaboração, dividindo a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar o ensino para um grupo heterogêneo de alunos.

Assim, frisa-se a importância da atenção a essa área do Ensino Colaborativo, tendo em vista a ampliação dessas práticas.

Descrição do local

O Centro Educacional onde foi realizada a proposta está localizado no município de Guaíba, Rio Grande do Sul-RS. Nesse espaço, são atendidos, no contraturno escolar, alunos das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF), com o objetivo de acompanhar e estimular, em colaboração com as escolas, os aspectos referentes ao desenvolvimento infantil e às potencialidades dos educandos com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), havendo, no momento, dois alunos com características indicativas desse último grupo.

As pessoas atendidas estão na faixa etária de 02 a 18 anos.

Em média, são atendidos 147 usuários, distribuídos em diversos atendimentos, tanto individualmente quanto em grupo. A periodicidade do atendimento é semanal, havendo, geralmente, dois atendimentos ao dia, consistindo em um atendimento pedagógico e um atendimento psicomotor.

Relato da Proposta

A intervenção consistiu na realização de uma entrevista com profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalha nos atendimentos psicopedagógicos, além de uma intervenção pedagógica. Essa consistiu, na prática, na oferta de uma aula, previamente planejada, em conjunto, com referida professora, visando-se trabalhar o Ensino Colaborativo para um grupo de alunos adolescentes desse centro. O objetivo da entrevista foi o diálogo com uma profissional do centro educacional, para se realizar uma sondagem sobre a sua experiência profissional dentro da Educação Especial, além de se conhecer como a mesma desenvolve seu trabalho pedagógico e planeja seus atendimentos.

O grupo de professores que trabalham nesse centro de ensino está em contínua formação, realizando cursos de Especialização, Extensão e Aperfeiçoamento. A equipe demonstra preocupação em atender bem e com qualidade. Para isso, comunicam-se com os profissionais das escolas nas quais os alunos cursam o ensino regular, a fim de oferecerem formações continuadas. A professora que foi parceira para essa prática pedagógica atua, com alunos neurodiversos, no referido centro, há 11 anos. Ademais, ao longo dos seus 26 anos de prática, sempre teve, também, nas turmas da escola comum, alunos com deficiência. Contudo, apesar de sua vasta experiência, essa profissional não conhecia a prática

CAPÍTULO 23

do Ensino Colaborativo. Dessa forma, quando questionada sobre como adapta e realiza as propostas para os alunos que apresentam diferentes condições, relata que:

“Primeiro, faço uma pesquisa sobre as necessidades específicas do aluno, leio a entrevista (anamnese) e busco informações com a orientadora educacional. Após, faço as tentativas de propostas, de acordo com o interesse e a necessidade do aluno. Quando os vínculos estão mais consolidados, já tenho ideia das atividades que os alunos apresentam melhor aproveitamento. Basicamente, essa busca é feita por tentativas”.

Quando questionada como percebe a importância da psicomotricidade para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de alunos com deficiência ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), responde:

“Vejo a psicomotricidade como fundamental para o desenvolvimento de todos os indivíduos e, principalmente, para os nossos alunos, porque necessitam estímulos na área motora e psicomotora. Ativar esse corpo é mais que promover movimentos, é construir afetos, pensamentos, linguagem, estratégias, autorregulação, construção subjetiva e, principalmente, os avanços psicomotores”.

Durante o planejamento conjunto das atividades, a professora relata que objetiva trabalhar a integração com o grupo, principalmente, por meio de jogos que facilitem a socialização e a comunicação, sendo que, portanto, a prática psicomotora está alinhada à sua prática pedagógica. Dessa forma, percebe-se que não há como existir uma dissociação entre a prática pedagógica e a psicomotora. Esse pensamento veio ao encontro das propostas que planejamos, pois pensamos em jogos cooperativos, que promovessem, por um objetivo em comum, em ambiente de coletividade, a união de todo o grupo.

Descrição da Intervenção

Primeiramente, pensamos em uma roda inicial de diálogo, para a apresentação da professora e o início do vínculo com os alunos. A seguir, haveria uma proposta com música, chamada “dinâmica das qualidades”. Após, ocorreria o “desafio psicomotor”, com arcos e, em seguida, a “dança com jornal”, também envolvendo música, como uma adaptação da “dança da cadeira”. Apresentamos, também, uma proposta de jogo pedagógico estruturado, de imitação, denominado “*Imitatrix*” e, por último, uma roda final de diálogo, para fechamento e percepção dos alunos sobre a experiência das propostas.

A prática foi realizada dentro de dois módulos, com duração de 40 minutos cada um. A turma era composta por cinco alunos, sendo três meninas e dois meninos. Porém, como o dia previamente marcado para a prática foi chuvoso, contamos com a presença de duas alunas, sendo uma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma do 8º ano do Ensino Fundamental, ambas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDEI), de grau leve (CID10-F70). As duas foram receptivas às atividades e demonstraram se divertir e se entrosar durante as propostas.

Todas as atividades tiveram cunho de novidade para a aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstrando que as dinâmicas psicomotoras também são importantes e necessárias para o aumento do repertório psicomotor, apresentando novas possibilidades de movimentação, a par de exercitarem, também, o raciocínio e criatividade. Durante a realização da proposta, a mesma aluna comentou que não estava mais com sensação de frio, mas desfrutando de uma sensação de bem-estar. Conseguiu, também, realizar, no seu ritmo, na posição em pé¹,

¹ Salienta-se que durante a prática das atividades, foram respeitados o ritmo, a expressividade e a maneira de ser de cada aluna.

CAPÍTULO 23

as propostas de dança e movimentações pelo espaço. A professora havia comentado que essa aluna convive com dores nas articulações, de forma que se sente mais confortável quando está na posição sentada.

Conclusão

De acordo com Mastrascusa (2016), a Psicomotricidade inclui algumas importantes características, como o estudo do movimento humano, em sua natureza dinâmica e significativa, e suas funções adaptativa, relacional, comunicativa e cognitiva. Engloba, também, o desenvolvimento psicomotor da pessoa nas diferentes etapas vitais, assim como variações, alterações ou transtornos desse desenvolvimento. Inclui-se, ainda, a intervenção psicomotora, a partir e por meio do jogo e do movimento, a fim de se promover o desenvolvimento global e integrado, mediante o diálogo tônico e as dimensões motora, emocional, social, moral e espiritual.

Nesse sentido, percebe-se que a Psicomotricidade intervém na integralidade do ser humano, não havendo, como dissociar, o desempenho dos conteúdos pedagógicos formais, ou subjetivos, do estímulo psicomotor (movimento), visto que as propostas pedagógicas, para que possam acontecer, necessitam de ações planejadas de movimento. Nesse mesmo lastro, quanto mais confiante e valorizado um aluno se sente, maior será sua motivação para as propostas, sendo que quanto mais oportunidades de movimento houver, maior será o desenvolvimento das habilidades psicomotoras. Esses arranjos, por sua vez, resultam em maiores chances de êxito nas demais aprendizagens, visto que o desenvolvimento humano e a aprendizagem começam pelo corpo, assim como as aprendizagens, a partir do corpo, tornam o ensino mais significativo e motivador.

Portanto, acreditamos ser necessária a conscientização, por parte da escola e pelos professores, sobre a importância de se ter o corpo, em movimento, como uma ferramenta favorável à aprendizagem, visto que todos os conteúdos podem ser trabalhados por meio do corpo. Essa ferramenta também beneficia as aprendizagens de forma concreta, sendo essa tão necessária, para favorecer a construção do conhecimento, quanto o é para a Educação Especial.

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. GUIMARÃES, Marcelo Hagebock. **Práticas psicomotoras para a sala de aula**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** – Plano Nacional De Educação. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

MASTRASCUSA, Celso. FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação: psicomotricidade Relacional no ambiente educativo**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2016.

MEDEIROS, Ronise Venturini. PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. PICADA, Ângela Balbina Neves. **Consequências da ação entreposta da educação especial com as práticas do ensino colaborativo e articulado**. 3º Compartilhando Saberes, UFSM. Santa Maria. 2019. Disponível em: [//efaidnbmnnnibpcajpcgclcfindmkaj/https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/07/Eixo_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclcfindmkaj/https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/07/Eixo_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf)



CAPÍTULO 24

A identificação de alunos que possuem altas habilidades/ superdotação: um desafio para o profissional do Atendimento Educacional Especializado

Ponciano de Almeida Greff

Rede Pública do estado de Santa Catarina

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Alice Huerta Jardim Dutra

Município de Caçapava do Sul - RS

CAPÍTULO 24

Esse texto é baseado em uma atividade desenvolvida na Escola de Educação Básica José Boiteux, Florianópolis-SC. A escola conta com 569 alunos, um quadro de 35 professores, além de colaboradores, de empresas terceirizadas, para os serviços de segurança, limpeza e merenda. A instituição atende alunos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Os alunos matriculados estão distribuídos em 22 turmas, sendo 13 turmas nos anos iniciais e 09 turmas nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola possui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do qual atende 18 alunos, sendo 08 no período matutino e 10 no período vespertino. O público que frequenta esse atendimento são alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A atividade realizada é sobre a elaboração colaborativa de uma proposta, a fim de se realizar a aplicação de um questionário em sala de aula, com o objetivo de iniciar o processo de identificação de alunos que possuem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), pois os professores relatam o bom desempenho, em sala de aula, de alguns alunos que frequentam o 8º Ano do Ensino Fundamental.

Existem diversos instrumentos que possibilitam a identificação de crianças e adolescentes que possuem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), como as seguintes: Teste das Matrizes Progressivas, o Teste de Desempenho Escolar (TDE); Escala WISC-III; Escala de Avaliação das Altas Habilidades (AH) – versão professor; Observação não Participante; Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S); Escala de Identificação de Talentos pelo Professor (ITP); Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade Infantil (BAICI); Entrevista de Anamnese; Roteiro de Entrevista para a Família; Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ); Entrevista Semiestruturada

Gravada em Áudio e Transcrita; Questionário do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS) (HEIMANN; HENNEMANN, 2022). Esses testes são sugeridos por diversos autores, sendo que alguns podem ser aplicados por professores, numa perspectiva de avaliação pedagógica, ao passo que outros podem ser utilizados por psicólogos.

É fundamental que ocorra o Ensino Colaborativo na escola, pois se trata de uma colaboração entre o professor da sala de aula convencional e o professor de Educação Especial¹, na qual a responsabilidade pelo planejamento, implementação e avaliação do ensino, oferecido a um grupo diversificado de alunos, é compartilhada por ambos. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Neste trabalho, a preocupação foi a de se apresentar uma proposta para que todos os estudantes consigam se desenvolver em igualdade e equidade de condições. Destaca-se que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresentam:

[...] um comportamento caracterizado pela curiosidade, fluência de ideias, desempenhos superiores em uma ou mais áreas, grande motivação pela aprendizagem, facilidade para a abstração, percepção, relacionamento de um tema específico a um contexto amplo, estilos particulares para a aprendizagem e uma busca constante para atingir alvos e metas mais distantes (BRASIL, 2006, p. 19).

A identificação do indivíduo superdotado é uma tarefa complexa, que envolve muito mais do que a mera mensuração da inteligência por meio de testes. A partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (BRASIL, 2008), o Brasil promoveu um significativo avanço nas políticas públicas referentes à Educação Especial, sobretudo ao adotar, como objetivo,

¹ “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 2002, p. 12).

CAPÍTULO 24

a inclusão escolar, nas escolas regulares, dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que alunos com Altas Habilidades/Superdotação “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. Faz-se importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é um reforço, mas uma suplementação ao ensino regular. Cumpre mencionar que a Resolução nº 04/2009 determina, em seu Art. 2º, que

o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 01).

Questionário Pedagógico para Identificar as Habilidades de Aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

1 - Interesses Pessoais:

- Quais são os tópicos ou assuntos que mais despertam o interesse do aluno?
- Ele tem algum hobby ou paixão específica?

2 - Aprendizado Autônomo:

- Como o aluno costuma aprender de forma independente?
- Quais recursos (livros, vídeos, sites, aplicativos) ele utiliza para adquirir

conhecimento por conta própria?

3 - Resolução de Problemas:

- Peça ao aluno para descrever como ele aborda a resolução de problemas.
- Pergunte sobre situações em que ele tenha enfrentado desafios intelectuais e como os superou.

4- Comunicação e Expressão:

- Avalie as habilidades de escrita, fala e expressão do aluno.
- Pergunte sobre projetos de escrita, discursos, ou qualquer forma de expressão criativa que ele tenha realizado.

5 - Matemática e Ciências:

- Avalie o conhecimento do aluno em Matemática e Ciências.
- Peça para resolver problemas matemáticos ou falar sobre tópicos científicos que ele tenha explorado.

6 - Artes e Criatividade:

- Descubra se o aluno tem talentos artísticos ou criativos.
- Pergunte sobre suas experiências com música, arte visual, teatro, ou outras formas de expressão criativa.

7 - Projeto Pessoal:

- Dê ao aluno a oportunidade de descrever um projeto pessoal no qual ele tenha trabalhado ou gostaria de desenvolver.

8 - Trabalho em Grupo:

- Avalie como o aluno se comporta em situações de trabalho em grupo.
- Pergunte sobre projetos escolares ou atividades extracurriculares em equipe.

CAPÍTULO 24

9 - Desafios Acadêmicos:

- Pergunte se o aluno já se sentiu desafiado o suficiente em sala de aula e, em caso negativo, o que ele gostaria de aprender ou explorar.

A partir das respostas desse questionário, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderá identificar as áreas de interesse e habilidades específicas do aluno. Com base nisso, ele pode criar um plano de ensino personalizado. No Apêndice A, é apresentado um modelo de questionário para a sondagem inicial, para a identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esse modelo foi retirado da coleção “Saberes e Práticas da Inclusão”, elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2006).

Conclui-se que a identificação de indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) demanda um processo cuidadosamente planejado, que envolve a observação criteriosa e a criação de uma estrutura eficaz para a coleta de dados. Uma vez identificados, é imperativo que esses alunos sejam encaminhados para um serviço de atendimento especializado, que promova as ações necessárias para atendê-los em suas necessidades específicas. A escola deve desenvolver propostas que considerem essas particularidades, seja integrando os alunos à sala de aula regular, ou oferecendo, em ambientes de apoio, programas específicos de enriquecimento.

Após a análise dos questionários realizados com a turma do 8º ano da Escola José Boiteux, pôde-se concluir que os alunos apresentam um desempenho dentro da média da turma. Alguns estudantes demonstram um rendimento escolar superior, porém, não se enquadram como alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Embora haja evidências de conhecimento em determinadas áreas, não se observa um

potencial elevado de aptidões, talentos e/ou habilidades que se traduza em um desempenho excepcional em diversas áreas de atividades educacionais, o que justifica a não necessidade de frequência em Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, pode-se continuar acompanhando os alunos, a fim de se dar continuidade à observação de possíveis indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. 15 p.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução CNE/CEB n.4/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995b. Série Diretrizes, n. 10.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2. ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002, p. 79.
- CAPELLINI, V. L. M.F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.
- HEIMANN, Priscila Caroline. HENNEMANN, Ana Lúcia. Instrumentos para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no contexto escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 08, Vol. 05, pp. 137-149. Agosto de 2022. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/identificacao-de-alunos>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/identificacao-de-alunos. Acesso em: 09 set. 2023.
- BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas

CAPÍTULO 24

habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p.

APÊNDICE A

MODELO DE SONDAGEM INICIAL PARA A IDENTIFICAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO²

Questionário preliminar de triagem de superdotados

Características Gerais:

Nome do aluno: _____

Data de nascimento: _____

Escola de origem: _____

Professor: _____

Série: _____ Turma: _____

Instruções: Observe seu aluno, em várias situações, e assinale com um “x” apenas quando ele demonstrar a característica mencionada no item.

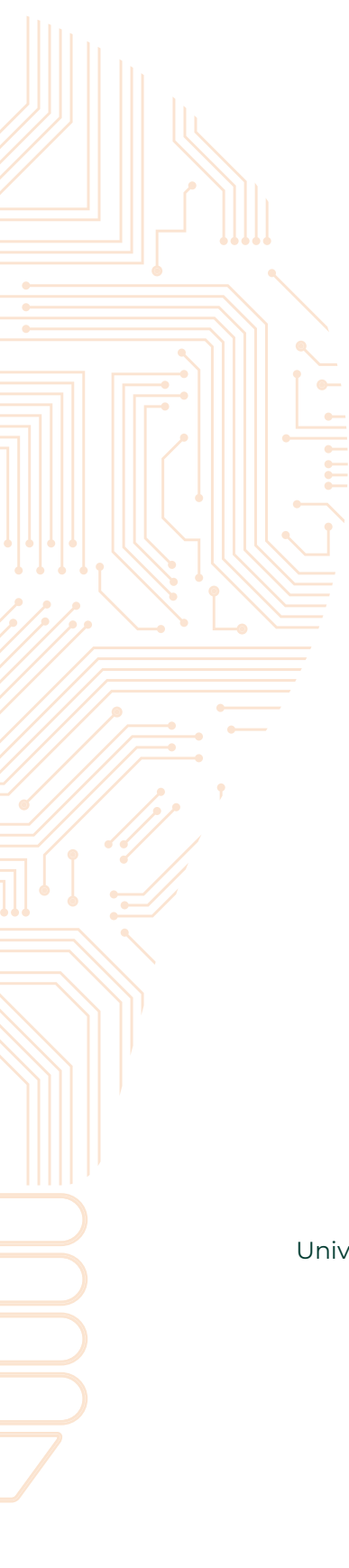
1. () Aprende com rapidez e facilidade;
2. () Gosta de ideias novas;
3. () Tem vocabulário extenso para sua idade;
4. () Diz coisas com muita graça e humor;
5. () É muito impaciente;

² Fonte: BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p.

CAPÍTULO 24

6. () É bom desenhista;
7. () Preocupa-se com o sentimento dos outros;
8. () Gosta de adivinhações e problemas;
9. () Sempre pergunta “- Por que...?”;
10. () Adora imitar e apelidar os outros;
11. () Tem boa memória;
12. () Diz as verdades sem inibições;
13. () Quer sempre se aprofundar nos assuntos;
14. () É bastante original em suas perguntas e respostas
15. () Tem facilidade para mostrar o que sente;
16. () Tem sempre uma ideia diferente e aproveitável;
17. () É sempre procurado pelos colegas;
18. () Faz perguntas provocativas;
19. () Gosta de ler;
20. () Fala facilmente com os outros;
21. () Defende suas ideias com pronta e lógica argumentação;
22. () Gosta de recitar e escrever poesias e histórias;
23. () Gosta de fazer coleções;
24. () É criativo;
25. () Tem ótimo senso crítico;
26. () Aceita e propõe desafios;
27. () Gosta de representar papéis;
28. () É difícil ser enganado pelos outros;

- 29. () Como aluno é, às vezes, perturbador;
- 30. () Participa de tudo que o rodeia;
- 31. () É um dos mais admirados da sala;
- 32. () Revolta-se com controle excessivo;
- 33. () Prefere atividades novas às rotineiras;
- 34. () Gosta de atividades intelectuais;
- 35. () Tem habilidades artísticas;
- 36. () Aborrece-se com programa rotineiro;
- 37. () É persistente e gosta do que faz;
- 38. () Tem sempre ideias e soluções.



CAPÍTULO 25

A mil pela inclusão

Elisiane da Silva Mayer

Município de Santo Ângelo - RS

Vera Lucia Rohte

Rede Municipal de Guaíba-RS

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Elisandra Conterato Berguemmayr

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões

Alice Huerta Jardim Dutra

Município de Caçapava do Sul - RS

CAPÍTULO 25

Este trabalho baseia-se no Ensino Colaborativo, que é uma parceria entre o professor de sala de aula regular e o professor de Educação Especial, no qual o planejamento, assim como o desenvolvimento e a avaliação do ensino, ministrado a um grupo heterogêneo de alunos, é responsabilidade de ambos. Dessa forma,

é uma parceria entre professor de sala de aula regular e professor de Educação Especial, na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino ministrado a um grupo heterogêneo de alunos é responsabilidade de ambos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018; p. 54).

Esta proposta foi realizada em uma escola da rede pública estadual, de Ensino Fundamental e Médio, do estado do Rio Grande do Sul - RS, no município de Santo Ângelo-RS, que oferece desde a Educação Básica até o Ensino Médio, diurno e noturno, além dos cursos de Normal - diurno, Aproveitamento de Estudos Normal e Ensino Técnico Noturno, atendendo um total de 1.300 alunos.

O processo de inclusão, nessa escola, segue uma política, já bem estabelecida, de inclusão desses estudantes nas escolas regulares. Essa política é fundamentada em diversos documentos legais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), perfeitamente adaptadas para que todos os alunos, público-alvo da Educação Especial ou não, tenham acesso ao seu conteúdo.

Desse modo, muitas atividades já são elaboradas para que esses alunos possam participar de maneira efetiva nas ações realizadas na escola. No entanto, a inclusão é um processo gradativo de desconstrução de uma cultura excludente, no qual as práticas inclusivas enfrentam obstáculos. Contudo, mesmo assim, ainda é feito um trabalho

comprometido, que promove, efetivamente, a inclusão.

A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desse educandário possui a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tipo 01, com duas professoras especializadas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nomeadas para esses atendimentos, além de uma intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), pois a escola possui um aluno surdo, que frequenta o 9º ano do Ensino Fundamental. Os atendimentos são semanais, no contraturno escolar, com 01 hora/aula para cada aluno. São atendidos, ao todo, 16 alunos, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com as mais diversas deficiências, sendo essas, na maioria, no campo da Deficiência Intelectual (DI).

Descrição da turma e da proposta

Percebe-se uma grande preocupação dos professores dos Anos Iniciais em relação aos alunos com deficiência, sendo que os mesmos estão sempre buscando recursos e estratégias para melhor atender esses alunos. A turma em que foi feita a intervenção é do segundo ano do Ensino Fundamental. Possui 22 alunos, com idades entre 07 e 08 anos, sendo um com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), no nível de suporte 01, e outro com laudo de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Dentre a turma, 10 alunos estão no nível alfabetizado 03, 04 no alfabetizado 02, 01 no alfabetizado 01, 05 no nível alfabético, e 02 alunos no nível silábico – alfabético¹.

A professora faz um trabalho diferenciado, chamado “Grupos

¹ Níveis de Alfabetização: Alfabetizado 01 - reconhece sílabas simples; alfabetizado 02 - reconhece sílabas complexas e encontros consonantais; alfabetizado 03 - produz e interpreta textos, utiliza parágrafos e pontuação; nível alfabético - compreende a relação dos sons com as letras; nível silábico-alfabético: relaciona as sílabas faladas a mais de uma letra.

CAPÍTULO 25

Áulicos”, que prima pelas interações entre os estudantes, os quais trabalham por meio de grupos de apoio entre eles, numa constante relação com as diferentes formas de aprender presentes na turma. O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda não está alfabetizado e não possui monitor em sala de aula. Nesse sentido, segundo Vygostky (1998), “há uma construção social da cultura e de um corpo de conhecimentos, e os processos mentais superiores (a cognição humana) se desenvolvem pela interação social”. Assim, a metodologia adotada pela professora, a partir de grupos, contribui para o desenvolvimento das crianças, sendo centrada na interação e nas relações sociais estabelecidas em sala de aula.

Para se realizar a intervenção, pensamos na contação de histórias, pois além dessa atividade despertar um fascínio nas crianças, são atraentes e despertam o interesse e o prazer em ler e ouvir. Ademais, suscitam a discussão e a reflexão sobre temas diversos, como, no caso, acerca da diversidade na maneira de ser e de aprender, buscando-se, assim, o respeito à diversidade e à inclusão. Optar por essa estratégia é uma maneira divertida de ensinar aos alunos o poder das palavras e as capacidades criativas que cada um possui.

Dessa forma, a atividade foi planejada previamente, via aplicativo WhatsApp e pessoalmente, entre a professora de Educação Especial, a intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo ambas cursistas do Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), e a professora de sala de aula regular do 2º ano do Ensino Fundamental,

A primeira atividade realizada foi a leitura/contação da história “*Uma tartaruga a mil por hora*”, sendo desenvolvida na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com o apoio do varal de leitura. No decorrer da contação, foi colocado, na sala de aula, um varal com a história pendurada, contendo todas as páginas do livro, que foram fixadas com

prendedores coloridos. A atividade também foi realizada pela professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para que os alunos tivessem contato com essa língua, embora, na turma, não houvesse nenhum aluno surdo. Entretanto, compreende-se que a vivência com uma língua distinta é fundamental.

Enquanto a história ia sendo contada, iam sendo feitas perguntas sobre o enredo, as personagens e as características do cenário. Em seguida, assistimos a um pequeno vídeo sobre o livro contado e escutamos a música “*Ninguém é igual a ninguém*”, que trata sobre as diferenças. Após, realizou-se uma pequena coreografia dessa música, que foi apresentada na escola para as demais turmas, sendo que o refrão foi apresentado em Língua Brasileira de Sinais (Libras). A professora dessa língua ensinou a todos os alunos, e para as demais professoras, como era representado, por meio dos sinais, o nome de cada um.

Dando continuidade aos trabalhos, dialogou-se, com as crianças, sobre as características e as diferenças existentes nos personagens da história, assim como em cada um de nós, a fim de se refletir sobre o valor e o respeito. Logo após essa etapa, foi confeccionado um painel coletivo sobre a história contada, com o uso de pinturas, recortes e colagem, atividade a qual todos os alunos se integraram e participaram, cada um a seu modo.

Apresentação dos resultados

Inicialmente, as crianças estavam tímidas, pois era uma nova maneira de contar histórias, com a utilização da técnica do varal, que elas não conheciam. Contudo, ao longo da contação, elas foram participando, perguntando sobre os personagens e o que acontecia ao fim. Após o término da contação, alguns alunos recontaram a história a seu modo,

CAPÍTULO 25

inventando personagens e cenários que não constavam no texto original. Na confecção do painel, houve a participação de todas as crianças da sala, sendo que as mesmas gostaram muito de pintar, recortar e montar, nas mais diversas formas, a personagem da tartaruga.

No trabalho com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as crianças também obtiveram muito proveito, pois gostaram de aprender um pouco sobre essa língua, interagindo umas com as outras e brincando com as mãos. Após a atividade, realizamos nossas reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

Conclusão

A partir dessa prática, foi possível compreender como é ampla a utilidade da contação de histórias, que serve como um instrumento mediador da aprendizagem em sala de aula. Contribui, significativamente, para o desenvolvimento infantil e para se inserir a criança em práticas mais intensas de letramento, valendo, do mesmo modo, para a ampliação dos saberes sobre a leitura e a escrita, habilidades que ela pode vivenciar, também, no âmbito família, fora da escola.

Um dos aspectos importantes nessa intervenção foi a do Ensino Colaborativo, pois ambos as professoras foram flexíveis no sentido de vivenciarem uma nova rotina de atividades, respeitando as individualidades e os estilos pessoais uma da outra. Essa troca e união de saberes revelou-se muito rica para a realização do referido trabalho, pois sem a colaboração de cada habilidade das professoras envolvidas, esse resultado não teria sido alcançado.

O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como o estudante com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), participaram, de maneira efetiva e prazerosa, nessas atividades,

pois os mesmos conseguiram, juntos com seus colegas, realizarem as atividades, o que os fez se sentirem, realmente, parte de todo o processo. Portanto, conclui-se que o Ensino Colaborativo pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes e com o processo formativo docente, bem como oportuniza a reorganização institucional e o repensar das práticas pedagógicas, qualificando o processo educativo.

Referências

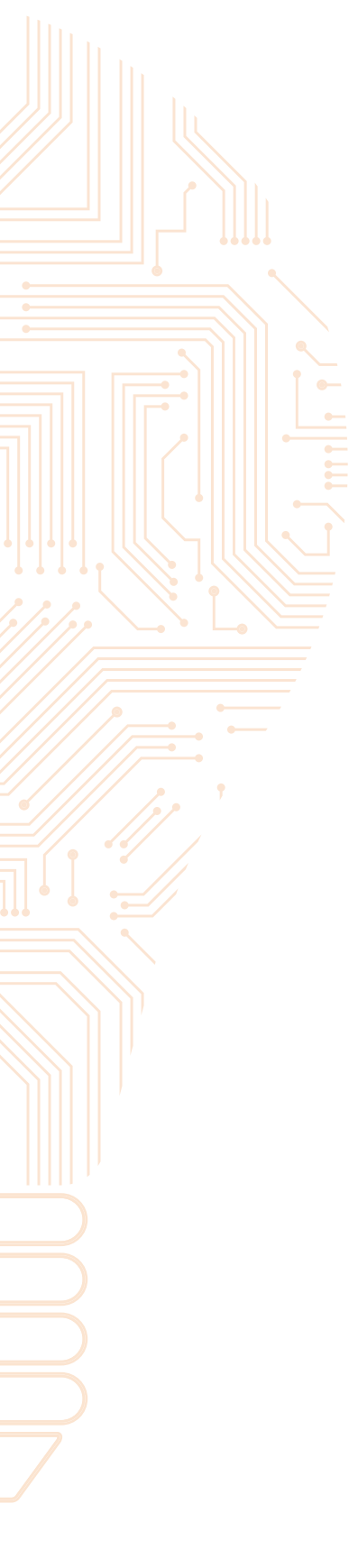
BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. 2. ed. São Carlos: UFSCar, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina, PR: O autor, 2005.



CAPÍTULO 26

**As sensações que
despertam prazeres:**
uma intervenção pedagógica
no ensino colaborativo

Karen Dheise Brum Pletsch

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS

Zanandrea Guerch da Silva

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 26

A proposta deste trabalho, de intervenção pedagógica no contexto colaborativo, aconteceu em uma escola de Educação Infantil do município de Porto Alegre-RS. Trata-se de uma escola situada em uma comunidade da Zona Leste, com 06 turmas e cerca de 120 alunos. Possui, aproximadamente, 30 funcionários, contando com a equipe diretiva, professores, monitores, funcionários da cozinha e da limpeza. Em cada turma, há, pelo menos, uma criança com algum tipo de diagnóstico, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Síndrome de Down.

A escola não possui uma Sala de Recursos (SR), mas há uma escola especial, na mesma área, que faz um trabalho de assessoria às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) próximas. Por haver poucos profissionais para atender a demanda da escola especial, aliado aos deslocamentos necessários, as visitas às escolas não são feitas com frequência, ocorrendo, apenas, quando há necessidade.

Em cada turma, caso haja disponibilidade dentro do quadro de funcionários, é destinado um monitor extra para auxiliar os educandos com deficiência. Esses alunos recebem atendimentos especializados fora do ambiente escolar, os quais as famílias conseguem na própria escola especial da região, ou em outras instituições, com encaminhamento via posto de saúde. A escola em questão se preocupa bastante com a qualidade do ensino e o tempo passado pelas crianças na instituição. A equipe pensa sempre no bem-estar dos estudantes, para que quando os mesmos estejam frequentando o ambiente escolar, possam se desenvolver dentro de suas capacidades, com a escola não se reduzindo apenas um espaço de cuidado, mas, também, de experiências, interações e aprendizagem.

O diálogo com as famílias é muito importante para se compreenderem as características dessas crianças e, assim, ser possível se adaptar, dentro do espaço escolar, à realidade de cada estudante.

Visando-se a uma proposta de Ensino Colaborativo entre um educador referência da turma e um educador da Sala de Recursos(SR), estarei, em parceria com a educadora de uma turma de Maternal II, fazendo o papel de educadora da Sala de Recursos (SR).

O referencial teórico utilizado neste trabalho foi compilado a partir dos artigos de estudo ofertados, no *Moodle* institucional, pelo curso de Aperfeiçoamento no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desenvolvimento

TÍTULO: As sensações que despertam prazeres

OBJETIVO: explorar a motricidade fina e as sensações táteis, permitindo uma experiência que instigue a criatividade e a imaginação, para se proporcionar a sensibilidade tátil, a par da descoberta de sensações, que podem ser despertadas com tal estímulo.

PÚBLICO-ALVO: Maternal II (crianças de 03 e 04 anos)

Metodologia

A proposta de intervenção foi organizada e planejada pensando-se em proporcionar, para as crianças, novas experiências e vivências, dentro do que lhes causa curiosidade e desperta interesse. Os educadores, observando as brincadeiras e construções de narrativas, identificaram qual era o hiperfoco do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dessa turma. Utilizaram, para isso, elementos que possibilitavam sensações táteis, sendo que, nesses momentos, o estudante conseguia se acalmar. Também se concentrava nas sensações

CAPÍTULO 26

e mostrava satisfação por meio de sua expressão facial, pois sendo um aluno não verbal, o mesmo se comunica com expressões corporais e gestuais.

Em pessoas com TEA, os déficits de atenção compartilhada, definida como o uso de gestos e contato visual para dirigir a atenção de outra pessoa para objetos ou eventos e para si mesmo, a fim de compartilhar experiências interessantes e prazerosas, são os principais indicadores para uma hipótese de diagnóstico de TEA (OLIVEIRA, 2016, p. 20).

Eu, como educadora da Sala de Recursos (SR), juntamente com a educadora referência, planejamos uma semana de aula com atividades que instigassem os estudantes, fazendo a turma explorar as sensações táteis por meio de alguns elementos, como terra, areia, farinha, poças de água (depois de uma dia de chuva) e a modelagem de massinha caseira, colorida com tinta guache. Assim, podemos observar as reações, expressões e falas das crianças. Desse modo, nosso trabalho foi construído de maneira colaborativa,

[...] a qual envolve a articulação, parceria e colaboração entre docentes de Educação Especial e regentes de turma e/ou componente curricular, oportunizando a descentralização da Educação Especial da SRM e do AEE, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, com a formação docente, com o repensar das práticas pedagógicas e com os processos de inclusão (MEDEIROS, 2023, p.08).

Essas propostas foram elaboradas nos espaços abertos da escola, para que os alunos pudessem se conectar com a natureza, fomentando-se, assim, as experiências e investigações. O tempo pensado, para cada atividade, foi de cerca de 45 minutos, envolvendo toda a turma, na intenção de que além das explorações individuais que os alunos iriam construir, os mesmos também pudessem trocar e interagir uns com os outros, ampliando os seus olhares e ideais sobre as vivências.

Materiais diversos foram ofertados para alimentar a criatividade e as oportunidades de construção para o faz de conta.

Pensando-se na necessidade de se proporcionarem momentos que incluam todos, dentro de suas especificidades e interesses, e a partir de observações e conversas realizadas, anteriormente, entre as educadoras, a ideia de propor explorações táteis permitiu que as crianças explorassem e experimentassem diferentes texturas, sensações e objetos, por meio do sentido do tato. Essas atividades foram fundamentais para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor, bem como para a socialização do grupo.

Desse modo, essa proposta de intervenção sendo de formato colaborativo, torna-se mais

[...] uma alternativa pedagógica sendo conceituado como uma relação de parceria entre professor de sala de aula regular e professor de Educação Especial, os quais compartilham a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar o ensino ministrado a um grupo heterogêneo de estudantes (MEDEIROS, 2023, p.09).

As atividades possibilitaram, assim, uma troca de experiências, vivências e conhecimento entre os educadores, o que amplia as possibilidades dentro das salas de aulas. Essa ação, contribui, também, para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação dos docentes, traduzindo-se em um exercício para se repensar as práticas pedagógicas, a fim de se qualificar as aprendizagens no ambiente escolar.

Resultados

A intervenção pedagógica consistiu em se explorar um recurso tátil em cada dia da semana. Dentro de um contexto investigativo,

CAPÍTULO 26

organizou-se um espaço, contendo também outros materiais, os quais poderiam auxiliar na exploração. Isso proporcionou a construção de narrativas e a interação entre os alunos, que ocorriam sempre ao ar livre, envolvendo a turma toda.

Ao se pensar na inclusão de todos, partindo-se dos interesses dos próprios estudantes, foram proporcionados momentos que despertaram a atenção do colega com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fazendo com que a turma o percebesse como pertencente àquele grupo. Dentre as características desse transtorno, situam-se as dificuldades que muitas crianças apresentam para socializar, brincar em pares ou, até mesmo, a de explorarem as mesmas brincadeiras que os demais, já que a mesmas mantêm interesse sempre pelas mesmas coisas. Assim como afirma Oliveira

Pelo DSM-5 o TEA é caracterizado por dois núcleos seguintes: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) comportamentos restritos repetitivos, interesses e atividades. Ambos os componentes são necessários para o diagnóstico de TEA (2016, p.19).

Esses momentos aproximaram o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de seus colegas, sendo essa uma ação que precede a rotina da turma, pois há uma grande preocupação, por parte dos educadores, em instigá-lo a participar dos momentos de interação e, também, em estar próximo de seus colegas. Por isso, destaca-se a importância do olhar sensível dos educadores e das parcerias, como a construída com a Sala de Recursos (SR), que oferta o Atendimento Educacional Especializado(AEE). Esse referido atendimento possui a função de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades

específicas” (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013, p. 559).

A proposta possibilitou muitas construções e tornou o jogo simbólico mais significativo. Com a terra (ANEXO 01), foram feitos vulcões, bolos e esconderijo de dinossauros; com a areia (ANEXO 02), foi construída a casa dos dinossauros, comidinhas deliciosas, descobertas de temperaturas (frio e quente) e de textura (macia); com a farinha (ANEXO 03), os alunos utilizaram uma peneira para fazer “chuva”, o dedo para desenhar um rosto feliz e vivenciaram outras experiências, como soprar o produto. As poças de água (ANEXO 04) tornaram-se pura diversão, servindo, também, de palco para investigações, como descobrir se é possível, ou não, afundar nelas. Foram utilizadas, também, para brincadeiras com elementos da natureza, com uma folha se tornando um barco, um galho, um peixe, uma pedra ou um tubarão. Os alunos descobriram que bater com as mãos na água produzia respingos, o que surtiu risadas e diversão. Por fim, a modelagem de massinha caseira (ANEXO 05), com a textura da tinta guache, fez brotar novas sensações e algumas caretas também, pois a mesma meleca que animava alguns, fazia outros quererem se lavar imediatamente. Essas foram sensações que geraram muitos significados, pois percebemos o quanto essas explorações despertaram prazeres, fazendo com que os estudantes pudessem descobrir mais sobre si mesmos, seus corpos e os outros.

A estimulação tátil proporcionou sensibilidade e consciência sensorial. Os estudantes aprenderam a reconhecer e diferenciar texturas, temperaturas e pressões, o que contribui para o desenvolvimento sensorial e a compreensão do mundo ao seu redor, além de desenvolver a motricidade fina. A atividade também instigou a imaginação, já que com a utilização dos materiais e elementos táteis, os alunos puderam criar obras de arte, contar histórias e inventar jogos, sendo estimulados na criatividade e no pensamento crítico.

CAPÍTULO 26

Essa exploração trouxe, também, o benefício de ser reconfortadora e calmante para as crianças, servindo para as mesmas expressarem emoções e liberarem o estresse, o que contribui para o bem-estar emocional. Com a atenção voltada para o espaço, o olhar atento e o espírito investigativo, elas descreveram texturas, sensações e as experiências que estavam desfrutando. Isso contribuiu para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da interação entre o grupo. Além disso, observamos que a proposta não teve, como foco, somente incluir o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas o de incluir todos os estudantes. Destaca-se, também, que essa inclusão ocorreu em um momento de aprendizagem lúdica, que abarcou muitas habilidades a serem desenvolvidas e exploradas pelas crianças. Essa forma de trabalho

[...] tem o potencial para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, oportunizando que as diferentes formas e tempos de aprender sejam considerados e respeitados (MEDEIROS, 2023, p. 07).

Nos anexos, disponibilizamos algumas fotos, que serviram como registro dos momentos ofertados, sendo todas do meu arquivo pessoal.

Conclusão

A proposta deste trabalho nos colocou no lugar de um educador de Sala de Recursos (SR), ampliando a nossa mente para as possibilidades de trabalho em sala de aula regular, com os educadores referência. Essa ação desenvolveu-se dentro de numa proposta de Ensino Colaborativo, que

[...] pauta-se na abordagem social que aponta para a necessidade de reorganização das escolas e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula regular, espaço no

qual o estudante passa maior tempo da sua jornada escolar (MEDEIROS, 2023, p. 08).

Dialogar, trocar, compartilhar ideias e pensar-se em propostas, juntamente com o educador referência, proporciona novas oportunidades de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os educadores, os quais, por vezes, não sabem das possibilidades de seus alunos com deficiência.

A proposta aplicada nos trouxe resultados positivos e significativos, pois pudemos observar os alunos interagindo, criando narrativas e possibilidades, percebendo, uns aos outros, como estudantes criativos e cheios de ideias. Com essas experiências, puderam ter o seu colega com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mais próximo, o que despertou a curiosidade dos mesmos, que queriam tê-lo por perto, observando, ajudando e o incluindo dentro do jogo simbólico (faz de conta). Sendo assim, “É um fato que a escola é um local diverso, plural e heterogêneo, ficando evidente que as práticas pedagógicas devem ir ao encontro destas características”. (MEDEIROS, 2023, p. 08)

O respeito ao próximo, dentro de suas potencialidades e habilidades, amplia a consciência para a diversidade, fazendo com que os estudantes percebam que cada um tem o seu próprio jeito, mas que todos são pertencentes ao espaço da escola. Este curso ampliou o meu conhecimento e o meu olhar para a sala de aula, tanto para os alunos neuroatípicos quanto para os neurotípicos, pois todos possuem suas particularidades, as quais devem ser respeitadas.

Concluo este trabalho com a alegria de ter tido a oportunidade de aprender mais, dentro dos espaços escolares, mais precisamente, na Sala de Recursos (SR), sobre a área da inclusão. Como complemento, credito esse aprendizado ao Ensino Colaborativo e aos atendimentos educacionais especializados. Esses conhecimentos, com certeza, ampliam

CAPÍTULO 26

a visão dos educadores, resultando em um melhor entendimento sobre as deficiências, para que, assim, possam sempre estar buscando por maneiras de incluir, adaptando e pensando propostas que envolvam a todas as crianças, gerando aprendizagens ricas e significativas.

Referências

MEDEIROS, Rosine Venturi. **A educação especial na perspectiva da educação escolar inclusiva**: para além do Atendimento Educacional Especializado. 2023. p.1-14. Disponível em: https://ead06.proj.ufsm.br/pluginfile.php/4378433/mod_resource/content/3/Material%20didático%20modelo%20de%20aula.pdf

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, n. 47, p. 557-572, set./dez, 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de. **Intervenção centrada na família**: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 1-95. 2016.

ANEXOS

ANEXO 01: terra com pazinhas, baldes e outros objetos.

Descrição de imagem: conjunto de duas fotos, ambas mostrando crianças remexendo a terra úmida, com utensílios como baldinhos, pás de plástico, etc. As crianças têm o rosto coberto por círculos de cor cinza. Fim da descrição.



ACERVO PESSOAL, 2023.

ANEXO 2: Areia com panelinhas e dinossauros.

Descrição de imagem: conjunto de duas fotos, mostrando crianças remexendo na areia, dentro de um pneu azul, brincando com panelinhas. Na primeira foto, à esquerda, aparecem três meninos brincando, um deles sentado sobre o pneu. À direita, aparece a imagem mais aproximada do interior do pneu, com areia, com as mãos das crianças remexendo a mesma e brincando com dinossauros de plástico. As crianças têm o rosto coberto por círculos de cor cinza. Fim da descrição.

CAPÍTULO 26



ACERVO PESSOAL, 2023.

ANEXO 3: Farinha com coadores, funis, colheres e panelas.

Descrição de imagem: conjunto de três fotos, mostrando crianças brincando sobre uma superfície com farinha espalhada. Na primeira, uma menina brinca apenas com as mãos, manipulando a farinha. Nas segunda foto, um menino assopra a farinha para ao vento; na terceira, outro menino brinca sobre a superfície, utilizando brinquedos e utensílios de plástico. As crianças têm o rosto coberto por círculos de cor cinza. Fim da descrição.



ACERVO PESSOAL, 2023.

ANEXO 4: Poças de água com elementos da natureza.

Descrição de imagem: conjunto de duas fotos, mostrando crianças brincando em poças d'água. Na primeira foto, dois meninos estão sentado à beira da poça, manipulando-a com gravetos. Na segunda, há um grupo de crianças, das quais aparecem apenas as mãos e os pés, manipulando a poça com as mãos e com gravetos. As crianças têm o rosto coberto por círculos de cor cinza. Fim da descrição.



ACERVO PESSOAL, 2023.

ANEXO 5: Modelagem de massinha caseira com tinta guache.

Descrição de imagem: conjunto de duas fotos, mostrando crianças brincando com massinha de modelar colorida. Na primeira foto, há dois meninos brincando com a massinha, sobre uma mesa. Na segunda foto, um grupo de crianças, em volta de uma mesa, mostra as palmas das mãos pintadas de várias cores. As crianças têm o rosto coberto por círculos de cor cinza. Fim da descrição.

CAPÍTULO 26



ACERVO PESSOAL, 2023.



CAPÍTULO 27

Experiência de ensino colaborativo em uma turma com aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação

Josiane Rodrigues Diniz

Rede Municipal de Mata- RS e Jari - RS

Zanandrea Guerch da Silva

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 27

A escola a ser estudada, neste trabalho, cujo tema são as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), localiza-se na região central do Rio Grando do Sul-RS, na cidade de Jari. A escola é municipal e conta com 130 alunos, do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Nessa escola, há uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sob responsabilidade de uma Educadora Especial. Em observações acerca do corpo discente da instituição, identificou-se um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sendo esse do 1º Ano do Ensino Fundamental.

O aluno foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e está em investigação para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) - área intelectual. O menino alfabetizou-se no Pré A, aos quatro anos. Lê, fluentemente, os quatro tipos de letras, tanto em livros, revistas e jornais, além de realizar interpretações. Conhece os números até além do numeral mil e faz a respectiva identificação, realizando cálculos de adição e demonstrando capacidades acima da média em relação aos colegas de turma.

O aluno em questão desenvolve a escrita, mas apresenta dificuldades quanto à motricidade fina, quando a mesma é exigida em símbolos escritos, colagem, recorte e pintura. Durante o período escolar, como o aluno já lê e escreve, foi realizado um trabalho na área que o estudante mais necessitava, que é a motricidade fina. A atividade ocorreu por meio de orientações espaciais no caderno, utilizando-se o desenho da letra, já que ele possui uma grafia grande e disforme.

Nos estudos desenvolvidos por Gardner (1994), a inteligência é entendida como um potencial biológico possuído por todos os seres humanos, sendo o desenvolvimento determinado por fatores genéticos, neurobiológicos, motivacionais e ambientais. Conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas, existem oito inteligências, sendo estas a lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, musical, espacial,

interpessoal, intrapessoal e naturalista (GARDNER, 2000).

Nesse sentido, rompe-se com o ideal de que o sujeito precisa se destacar em todas as áreas. Segundo a teoria de Gardner, “Assim todos possuímos todo o espectro de inteligência, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas” (GARDNER, 2010, p. 12). Já conforme Renzulli (2014), o conjunto de traços que constituem o comportamento de Superdotação é composto pela capacidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade.

Ao se observar o aluno, percebe-se que o mesmo apresenta comprometimento com a tarefa, sendo que gosta somente de atividades que sejam do seu repertório, não demonstrando interesse pelas demais. Apresenta, também, capacidade acima da média, pois lê, interpreta e realiza leituras com os quatro tipos de letras. Por fim, demonstra o traço da criatividade, ao tirar, de uma atividade, a leitura, que é de seu repertório.

De acordo com Renzulli e Reis (1997), citados por Virgolim (2007, p. 43), as pessoas com Superdotação Acadêmica podem apresentar, ainda, as seguintes características:

Tirar boas notas na escola, aprende com rapidez, tem boa memória, lê por prazer, gosta de livros técnicos/profissionais, é perseverante, é um consumidor de conhecimento, apresenta grande vocabulário, necessita de pouca repetição do conteúdo escolar.

Sendo assim, o presente trabalho foi realizado como uma proposta de intervenção pedagógica, centrada no Ensino Colaborativo, com a turma do aluno citado. Essa modalidade de ensino, também denominada de Ensino Colaborativo, destaca-se dentre as possibilidades de intervenção da Educação Especial, possuindo vistas à perspectiva inclusiva.

CAPÍTULO 27

Essa prática surgiu, em 1980, nos Estados Unidos da América (EUA), como uma alternativa pedagógica, sendo conceituada como uma relação de parceria entre o professor de sala de aula regular e o professor de Educação Especial. Nessa modalidade de ensino, ambos os profissionais compartilham a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar o ensino que é ministrado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Nessa perspectiva, foram realizados alguns planos de aula que continham características do Ensino Colaborativo, configurando-se um trabalho de parceria entre os dois professores, por meio do qual todos os alunos são beneficiados, pois compartilham do mesmo plano de aula. O objetivo geral do trabalho é desenvolver o Ensino Colaborativo em turmas nas quais estejam inseridos alunos público-alvo da Educação Especial.

Metodologia

1º Plano de Aula:

Trabalho identificado como “Tinta Invisível”. Foi realizado com toda turma do 1º Ano, a fim de se incentivar a leitura de palavras e, ao mesmo tempo, fazer-se uso da tinta, estimulando-se a motricidade fina.

Recursos: folha de papel A4, vela, tinta guache, pincel, pote com água, pano de limpeza e jornal para forrar as mesas.

Procedimento: escrever, com a vela, uma palavra na folha, sem que as crianças vejam. Após, elas deverão pintar com tinta guache toda a folha e, assim, a palavra irá aparecer para ser lida.

As aulas realizadas nesse modelo cooperativo têm, de um modo geral, o objetivo de chamarem a atenção, dos alunos, para a alfabetização divertida.

Descrição de imagem: conjunto de três fotos, mostrando crianças realizando a atividade da “Tinta Invisível”. As fotos mostram praticamente as mesmas imagens, relativas à sala de aula. Há uma criança sentada, da qual só aparecem as mãos, manipulando um pote de tinta amarela. Outra criança está em pé, a sua frente e à frente da classe escolar. Na primeira foto, a folha de papel, sobre a classe escolar, está em branco; na segunda, há uma larga listra amarela, de tinta; na terceira, está quase completamente coberta de tinta amarela, com a letra A visível, na cor laranja. Os rostos das crianças estão cobertos pela imagem de um sol, em amarelo. Fim da descrição.



Resultados

O objetivo do trabalho foi alcançado, sendo que a estratégia de estimulação da leitura foi muito produtiva para todos. Da mesma forma, também foi muito significativo o trabalho manual, que objetivou a estimulação da motricidade fina, para o aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Essa metodologia de trabalho é usada frequentemente nessa turma de alfabetização. Assim, várias experiências desse mesmo modelo

CAPÍTULO 27

são realizadas toda semana, bem como os trabalhos manuais, como caixa sensorial com areia, massinha de modelar, pintura com carimbos naturais, etc., estimulando-se a leitura, a escrita e a motricidade fina.

Conclusão

O curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), com enfoque no Ensino Colaborativo, teve como objetivo discutir a atuação do profissional de Educação Especial e do professor de ensino regular, visando observar os desafios dessa prática, com vistas à efetiva inclusão escolar.

Notou-se que a atividade foi positiva e produtiva para ambas as partes, compreendendo-se os alunos e os professores. Juntos, ambos descobriram formas de trabalharem em prol da potencialização do aprender. Os alunos tiveram mais incentivo à alfabetização devido à mesma ter sido trabalhada de um modo lúdico, envolvendo todas as áreas necessárias ao aprender.

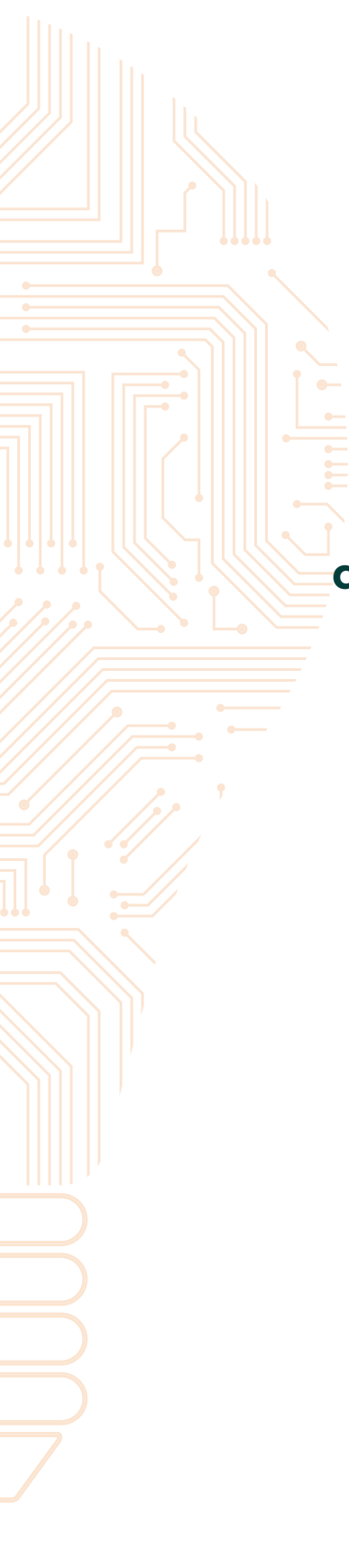
Os alunos ficaram felizes com as surpresas e experiências, sendo que a escola se tornou mais atrativa também. A interação do grupo com o aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) foi muito agradável, proporcionando que ele pudesse interagir mais com seus pares. Nesse sentido, afirma-se que todos os envolvidos, de alguma forma, saíram ganhando com o Ensino Colaborativo.

Referências

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

PAVÃO, A.C.O; NEGRINI T; PAVÃO, S.M.O. **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação**. Santa Maria: Facos-UFSM, 2018.

MEDEIROS, Ronise Venturini. PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. PICADA, Ângela Balbina Neves. **Consequências da ação entreposta da educação especial com as práticas do ensino colaborativo e articulado.** 3º Compartilhando Saberes, UFSM. Santa Maria. 2019. Disponível em: [//efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/07/Eixo_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/07/Eixo_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf)



CAPÍTULO 28

O brincar como recurso de desenvolvimento e inclusão

Greice Guterres Brum

Rede Municipal de Ensino de Alvorada – RS

Zanandrea Guerch da Silva

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 28

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da escola, com o propósito de promover a inclusão de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não deve ser condicionado ao laudo médico, devido a esse atendimento não tem caráter clínico, mas educacional.

Após a avaliação pedagógica, se for verificado que o estudante apresenta características de deficiência, o mesmo já pode frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, com autorização familiar, ser inserido no Censo Escolar. Isso pode ocorrer enquanto o mesmo ainda aguarda a avaliação médica e/ou de outros profissionais, a qual venha a comprovar a sua condição.

Até alguns anos atrás, esse atendimento funcionava somente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), segundo o proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Frente a essa e outras demandas, a Educação Especial também pode se dar de outras formas, não se restringindo ao trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Aliado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), temos a proposta do Ensino Colaborativo, que envolve a articulação, parceria e colaboração entre os docentes de Educação Especial e os regentes de turma. Essa modalidade oportuniza a descentralização da Educação Especial, não restringindo-a, exclusivamente, à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse redirecionamento contribui em vários aspectos, como no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, na formação docente, no pensar das práticas pedagógicas e nos processos de inclusão. O

Ensino Colaborativo se estrutura na abordagem social que aponta para a necessidade de reorganização tanto das escolas quanto das práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula regular.

Sobre os processos avaliativos, desenvolvidos no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), têm-se duas principais dimensões avaliativas:

- Processo avaliativo para o ingresso do aluno no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Processo avaliativo para o conhecimento das condições de aprendizagem do aluno, a fim da elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da definição dos recursos de acessibilidade a serem adotados.

A sala de aula é o espaço pedagógico responsável pela construção dos conteúdos escolares, cabendo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) viabilizar as condições necessárias de aprendizagem desses conteúdos, ou seja, o atendimento é ofertado visando-se à construção de ferramentas cognitivas e das funções cognitivas necessárias à aprendizagem.

Além do que é ofertado como recurso pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), é importante que os educadores busquem sempre por formação profissional na área de inclusão, para que não aconteça o capacitismo, que é o preconceito contra pessoas com deficiência. Esse assunto está dentre as questões mais importantes que devem ser esclarecidas e trabalhadas no ambiente escolar. É necessário haver um espaço para que todos os preconceitos, “escondidos e mofados”, trazidos, ainda, por aqueles que não puderam refletir embasados em estudos acadêmicos, sejam trazidos à luz, a fim de serem revistos, repensados e transmutados para uma nova consciência, e entendimento, da realidade sobre as deficiências.

CAPÍTULO 28

O que se pensa a respeito da pessoa com deficiência é o que irá permear a relação construída com esse sujeito. Isso é o que determinará o que será ofertado a ele, possibilitando que o mesmo seja mais, ou menos, estimulado. Nas suas relações escolares, ser convidado, ou não, a participar das atividades, é o que fará com que ele acredite mais, ou menos, nas suas próprias potencialidades. Da mesma forma, a maneira como o professor percebe esse aluno permeia a mediação desse discente com os demais, determinando, também, o que será ofertado por meio da relação que o professor consegue estabelecer com esse estudante.

De toda forma, a diferença, em vez de ser percebida como “problema”, pode ser trabalhada como potência, destacando-se que ela não precisa ser compensada ou corrigida, pois se trata de um aspecto que vai nos apresentar condições de ampliar a nossa capacidade de compreender o outro. Quando o professor tiver seu olhar sobre a deficiência deslocado da anormalidade para a diferença, a mesma se torna um elemento que poderá lhe apresentar outras formas de viver e experienciar o mundo. Isso permitirá um aprendizado e uma expansão das possibilidades de compreensão, e interação, com o aluno, na escola. A partir disso, faz-se, então, possível construir uma relação ética com esse outro, a fim de, efetivamente, respeitá-lo como o mesmo se apresenta.

Contexto

A prática pedagógica foi proposta em uma escola de Educação Infantil, pertencente à rede municipal, da cidade de Alvorada-RS. Nessa instituição, trabalham oito professoras e onze atendentes.

No momento, não existe Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nem Atendimento Educacional Especializado (AEE), não havendo, também, professor de Educação Especial atuando. A escola possui alguns

alunos com avaliação, sendo que os principais casos são de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda assim, não são propostas abordagens de desenvolvimento infantil adaptadas a esses alunos.

O processo de inclusão acontece por tentativas. Por exemplo, se na hora do jantar, o aluno com deficiência não aceita fazer a refeição com os demais, o jantar é oferecido em ambiente separado. Quando a criança se sente mais calma, vai sendo levada, gradualmente, para jantar com os coleguinhas.

A equipe diretiva da escola busca, junto com as professoras, promover atividades, brincadeiras, acolher as crianças e pensar, junto com as famílias, estratégias para o conforto e permanência das crianças na escola, mas ainda falta infraestrutura e investimento para promoção da inclusão e cidadania de crianças público-alvo da Educação Especial.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), existe carinho e acolhida com as crianças, pois as mesmas são consideradas como sujeitos de sua própria aprendizagem, ao passo que vão construindo uma histórica relação com seus pares. No entanto, a atenção não é fomentada ou estruturada em uma abordagem pedagógica que seja, de fato, inclusiva. Não temos, também, alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A seguir, descrevemos a ação realizada:

- **Intervenção pedagógica:** brincadeira de estourar bolhas de sabão;
- **Objetivo:** aprender a esperar a sua vez;
- **Público:** crianças do Maternal II, com idades entre três e quatro anos e, especificamente, um aluno que está com muita dificuldade de esperar sua vez;

CAPÍTULO 28

- **Metodologia:** dividir a turma, que tem 24 alunos, em três grupos menores. Cada grupo terá uma mediadora, que fará bolinhas de sabão para eles estourarem. Será explicado, para as crianças, que cada um precisa esperar a própria vez. A mediadora irá falar: “- Agora é a bolha para Maria, agora é a bolha para o Arthur!”. A ideia é fazer a brincadeira durar o tempo que os alunos estiverem interessados. Serão observados a coordenação motora, o respeito com o espaço do colega, o saber esperar o seu turno, a colaboração para que o colega consiga pegar a bolha na vez dele e a interação social.

Apresentação dos resultados

Pensamos na brincadeira com bolhas de sabão e propomos à professora para fazermos a atividade, explicando o motivo. Ela aceitou e considerou uma boa ideia. Assim, iniciou-se uma articulação entre as profissionais.

Dividimos as crianças em dois grupos, pois a turma era grande. Em seguida, formamos um semicírculo e começamos a fazer as bolhas de sabão. As crianças já começaram a brincar de estourar. Então, explicamos que iríamos fazer uma bolha para cada uma delas estourar, na sua devida vez.

Fizemos a brincadeira pelo período de três dias. Nos primeiros dois dias, os alunos ficaram muito agitados. Alguns até esperavam pelo seu nome ser chamado, mas, alguns outros, ficavam muito ansiosos. No terceiro dia, eles ainda ficaram um pouco agitados, não querendo esperar a vez. Porém, após explicarmos a brincadeira novamente, os alunos foram, aos poucos, entendendo e esperando seu turno. Assim, brincamos por, aproximadamente, trinta minutos.

A brincadeira foi interessante, pois conseguimos ampliar

aspectos do desenvolvimento dos estudantes. Destaca-se o fato de eles terem aprendido a esperar o próprio nome ser chamado, para, só então, irem estourar a bolha de sabão.

Conclusão

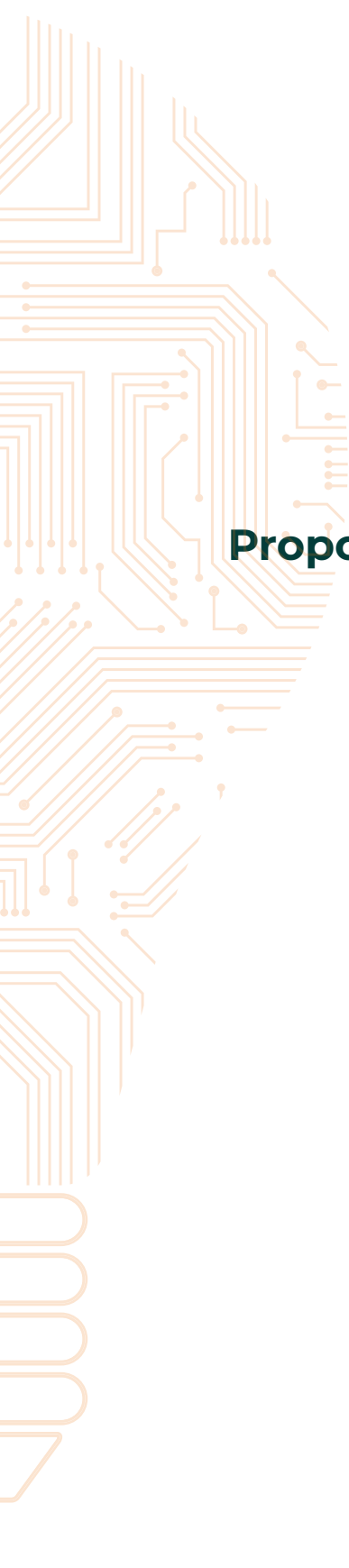
Aprendi muito, neste curso, sobre o capacitismo, os recursos e as mediações que podem ser propostos para os alunos público-alvo da Educação Especial, da mesma forma que, também, sobre as Tecnologias Assistivas. Eu já conhecia um pouco sobre o tema, porém, mais voltado para a educação de alunos surdos, que é, neste momento, minha área de formação. Foi muito bom participar e conhecer um pouco mais sobre as outras especificidades, que podem ocorrer no ambiente escolar.

A ideia da proposta foi baseada na rotina de brincadeiras com as crianças. Percebi que propostas muito simples podem alavancar aprendizados importantes, pois o brincar e o lúdico, no Ensino Infantil, são os fatores principais. Assim, com toda a certeza, vou continuar estudando sobre o quanto a diferença é enriquecedora, desafiante e capaz de desenvolver a expansão da compreensão sobre o mundo.

Referências

Material do Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Universidade Federal de Santa Maria, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.



CAPÍTULO 29

Proposta de ensino colaborativo

Andrea Medianeira de Oliveira Durlo

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS

Zanandrea Guerch da Silva

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 29

A proposta de Ensino Colaborativo foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Santa Maria-RS. A prática se deu com uma turma de Pré-escola, nível “B”¹, do turno da tarde, constituída por dezenove crianças, sendo uma delas público-alvo da Educação Especial, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A turma em questão é ativa. Assim como a maioria das crianças da mesma faixa etária, os alunos se interessam muito por atividades lúdicas que envolvam brincadeiras, desafios e movimentos. Por esse motivo, escolhemos uma proposta interativa, na qual todo(a)s participassem de forma coletiva e cooperativa, sem se estimular a competitividade.

Proposta de Ensino Colaborativo

Segundo Capellini e Zerbato (2019), o Ensino Colaborativo, ou Coensino, é entendido como uma proposta planejada, desenvolvida e avaliada em conjunto com a professora da turma regular e a Educadora Especial, que vem para fortalecer as relações dentro da escola. Essa modalidade de ensino articula as práticas inclusivas, possibilitando as mediações necessárias, a fim de que a aprendizagem dos estudantes possa ser ativa e efetiva.

Compreendemos a Educação Infantil como uma etapa importante da Educação Básica, que é regida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). No entanto, a mesma contém suas singularidades, pois trata de um tempo, e de um espaço, nos quais as experiências precisam ter e fazer sentido para as crianças, pois estamos diante de seres curiosos e ávidos por movimento.

1 Na Rede Municipal de Educação de Santa Maria-RS, o Nível Pré-B é referente às crianças da faixa etária dos 05 anos a 05 anos e 11 meses, concluindo a Educação Infantil.

Dessa forma, as intervenções propostas vislumbraram respeitar os Direitos de Aprendizagem da Primeira Infância, que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer (BNCC, 2017). Para isso, as experiências oportunizadas se deram por meio de atividades exploratórias e colaborativas, onde as crianças deveriam colaborar umas com as outras para cumprirem os objetivos das brincadeiras, respeitando-se, semopre, as singularidades e os tempos de cada uma delas.

Assim, o trabalho desenvolvido teve como objetivo principal trabalhar as potencialidades das crianças, colocando-as em movimento, a partir de propostas psicomotoras. Como já referido, assim como toda criança, as dessa turma evidenciam a vontade de se movimentarem de diferentes formas. Assim, a escolha por propostas psicomotoras se deu por acreditar que as mesmas sejam importantes e imprescindíveis para o desenvolvimento humano, desde a primeira infância.

Dessa forma, as intervenções se deram sob a intermediação das duas professoras (Pedagoga e Educadora Especial), por meio de propostas de intervenção, que buscaram a interação com as crianças por meio de circuitos psicomotores, nos quais as mesmas puderam exercitar a cooperação, o trabalho em equipe e a empatia, além de estimularem a percepção visual, a atenção e o raciocínio lógico.

Os materiais escolhidos para a realização do circuito foram bambolês, cordões, copos descartáveis, rolinhos de papel, minicones, bolas plásticas, palitos de churrasquinho e imagens acompanhadas de músicas infantis.

As atividades foram desenvolvidas em momentos distintos. O primeiro momento foi realizado no pátio da escola e contou com a participação de todas as turmas de Educação Infantil. Já o segundo e o terceiro momento, aconteceram em sala de aula, somente com a turma

CAPÍTULO 29

do Pré B. Na ocasião, foi organizado um circuito psicomotor, composto por três etapas, sendo elas:

Desafio dos obstáculos:

Proposta: em fila, as crianças precisavam perpassar alguns osbtáculos, na sequência descrita abaixo.

1º - Fazer uma cambalhota em um colchão, pular um osbtáculo e acertar o alvo, que consistia nas bolinhas contidas no círculo, de acordo com a cor;

2º - Em duplas, equilibrar o bambolê com a barriga e levá-lo até o cone;

3º - Atender aos comandos da música “Estátua”, da apresentadora e cantora Xuxa.

Desafio musical

Proposta: as crianças precisavam desenvolver a atividade, na sequência explicada abaixo.

1º - Ao som de uma música instrumental, cada criança, uma atrás da outra, de acordo com o ritmo da música, deveria pular/saltar em cima dos círculos de papel, até todos chegarem ao fim do percurso;

2º - Em trios, as crianças precisavam passar pelos bambolês, de uma ponta a outra, passando, também, em volta do colega que segurava o barbante. Cada criança estaria em uma ponta, segurando um barbante; a terceira criança, então, deveria ser a responsável por equilibrar o bambolê e levá-lo, entre a corda, de uma ponta a outra.

Obs.: o segundo encontro foi realizado em sala de aula, somente com a turma do Pré B.

Desafio de condução

Proposta: as crianças precisavam desenvolver a atividade, na sequência

explanada abaixo.

1º - Passa rolinho: dispostos em dois grupos, em filas, um grupo de frente para o outro, cada fila deveria segurar um barbante estendido da primeira à última criança, e ir passando os rolinhos de papel para o colega ao lado, pelo barbante, até o rolinho chegar do outro lado da fileira, havendo dez rolinhos para cada grupo;

2º - Passa copo: sentadas em círculo, as crianças deveriam passar, para o colega ao lado, um copinho de isopor, suspenso por um palito de churrasquinho, tendo o cuidado de não deixarem o copo cair.

Obs.: o terceiro e último encontro aconteceu, também, em sala de aula, somente com a Turma do Pré B.

Apresentação dos resultados

Assim como enfatizado pelas irmãs Bardanca (2020), há, na Educação Infantil, aspectos primordiais que são exigidos do mundo real, e não do virtual, que são o desenvolvimento psicomotor, o interpessoal, o manipulativo, o das experiências, o sensorial e o emocional. Em suma, não há engenhoca já inventada, que trabalhe mais o lado singular e humano, do que os encontros que acontecem na escola e os afetos construídos por eles. Por isso, nesta proposta de Ensino Colaborativo, na Educação Infantil, escolhemos explorar todos os movimentos, coletivos e colaborativos, que fossem possíveis.

Com isso, a partir da observação do desenvolvimento das interações, a par dos registros fotográficos realizados, podemos contemplar a potência do processo vivido e do envolvimento das crianças na proposta, a qual foi potente em intencionalidades. Por meio, também, da reflexão conjunta, podemos perceber que o objetivo principal foi atingido, tendo em vista que a intenção central das propostas foi a de

CAPÍTULO 29

propor práticas que trabalhassem as questões de cooperação e empatia, bem como lateralidade, percepção visual, atenção, concentração, dentre outras. A atividade levou em conta os interesses das crianças, respeitando o tempo de cada uma delas, a exemplo das que aparecem nas fotografias a seguir.

Descrição de imagem: conjunto de duas fotos, mostrando o interior da sala de aula, com parte da atividade desenvolvida. Na primeira foto, estão a professora e cinco crianças. Quatro crianças, em pares, seguram as extremidades de dois barbantes, uma de frente para a outra, sendo que há círculos de papel colados no chão. A professora passa as instruções para a quinta criança, que está em pé, dentro de um bambolê. Os rostos das crianças estão cobertos com emojis sorridentes e amarelos, com olhos de coração. Na segunda foto, uma menina está pulando de um círculo de papel para o outro, já no fim do percurso. Há um bambolê ao seu lado esquerdo, no chão da sala. Fim da descrição.



Fonte: Autora (2023).

Com isso, é possível compreender que a inclusão deve ocorrer de uma forma natural e integrativa, sem que as crianças sejam apontadas,

ou rotuladas, dentre aquelas que sabem ou que não sabem, aprendentes ou não aprendentes. Ao contrário e, até mesmo, em resistência a isso, as crianças, de uma maneira natural e espontânea, escolheram-se e se dividiram em grupos, seja pelo acolhimento, pelo vínculo ou pelas manifestações cotidianas.

Considerações

O Curso de Aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (CASAEE) trouxe contribuições significativas, qualificando a prática docente no cotidiano da escola. Com isso, possibilitou-se uma formação continuada, consistente e permeada, de um arcabouço teórico-metodológico, o qual é indispensável para a promoção da inclusão escolar.

A possibilidade de um Ensino Colaborativo propiciou, ainda, dentre inúmeros aspectos, um estreitamento de laços e vivências dos partícipes da turma, entre si e entre os demais, promovidos pela parceria entre a educadora especial e a professora da sala regular. Dessa forma, na cotidianidade, o ambiente escolar se fez inclusivo e facilitador de aprendizagens significativas.

Referências

BARDANCA, Á. A., BARDANCA, I. A. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância** [Tradução de Goal Translations]. São Paulo: Phorte, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília. 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>.

CAPELLINI, V. L. M. F., ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.



CAPÍTULO 30

**A formação de professores como
ferramenta para desenvolver
o ensino colaborativo entre
o Atendimento Educacional
Especializado e o ensino regular**

Patrícia da Silva Souza de Menezes

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Carmen Damaris da Silva

CAPÍTULO 30

A educação inclusiva, nas escolas regulares, é um princípio pedagógico que busca garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades ou habilidades. Esse princípio é fundamentado em princípios de igualdade, diversidade e respeito pelos direitos humanos. A inclusão educacional está respaldada por leis e tratados internacionais que promovem os direitos das pessoas com deficiência, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), além das legislações nacionais de muitos países, que também garantem o direito à educação inclusiva.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma legislação abrangente, que visa garantir e promover os direitos das pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida, incluindo a educação. A aplicação dessa lei, nas escolas brasileiras, tem um impacto significativo na promoção da educação inclusiva no país. Todavia, pode-se observar que a maioria dos professores tem dificuldades em lidar ou incluir os alunos com deficiência. Nesse sentido, é preciso investir em formação e capacitação dos docentes, para que haja inclusão e desenvolvimento dos alunos.

A legislação promove, explicitamente, a educação inclusiva, a qual envolve a oferta de ensino regular, com as adaptações necessárias para se atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. As escolas devem promover práticas inclusivas e buscar eliminar barreiras que possam impedir a participação plena dos alunos. Desse modo, é indispensável a formação dos professores, para que possam atuar e promover ambientes inclusivos.

Diante do exposto, por se considerar imprescindível a formação continuada de professores, com vistas à realização de práticas que

articulem o trabalho dos docentes da escola regular com a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentase a presente proposta. A escola, onde a formação será desenvolvida, conta com diversos alunos com diferentes deficiências, os quais precisam de atendimentos diferenciados. Entretanto, muitos professores não sabem como desenvolver atividades adequadas às especificidades de aprendizagem dos alunos. Os participantes da intervenção serão os professores de componentes curriculares distintos, que trabalham na rede municipal de Simões Filho-BA e atuam no Ensino Fundamental II.

O município de Simões Filho está localizado na Bahia. Os habitantes se chamam *simões-filhenses*. O município se estende por 201,2 km² e, no último censo, do ano de 2022, contava com 114.441 habitantes. A densidade demográfica, no território do município, é de 567,87 habitantes por km². A escola trabalha com o Ensino Fundamental II, na modalidade de ensino regular, não possuindo Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nem Atendimento Educacional Especializado (AEE). A referida instituição oferece os seguintes componentes: Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes, Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso.

O estabelecimento de ensino atende 216 estudantes, distribuídos do 6º ao 9º ano. Dentre esses, 15 possuem algum tipo de deficiência, e estudam nos turnos matutino e vespertino. A escola conta com 10 docentes, 02 vigilantes, 02 gestoras, 02 coordenadoras pedagógicas e 08 servidores-técnico administrativos. No que se refere aos espaços, a escola possui biblioteca, sala dos professores, secretaria, cozinha, banheiros e quadra poliesportiva.

CAPÍTULO 30

Descrição da intervenção pedagógica

A formação continuada é uma ferramenta essencial para capacitar os professores da rede pública de ensino a incluírem, de forma efetiva, em suas salas de aula, os alunos com deficiência ou Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). Desse modo, “A igualdade de oportunidades é direito de todos, independente se a criança possui deficiência ou não e deve-se levar em conta suas dificuldades, suas necessidades e limitações, quer estas sejam de percurso ou não” (OLIVEIRA; RAMOS; VIEIRA, 2017, p. 45).

Assim, faz-se necessária a conscientização sobre a diversidade. Entende-se, igualmente, que a formação continuada pode começar aumentando-se a conscientização dos professores sobre a diversidade de alunos que há em suas salas de aula. Isso inclui entender as diferentes deficiências, necessidades especiais e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Aliado a isso, os educadores podem aprender e desenvolver estratégias de ensino inclusivas, que atendam às diversas necessidades dos alunos. Para isso, podem adotar o uso de materiais adaptados, a par de diferentes abordagens de ensino e Tecnologias Assistivas.

Além disso, outro ponto importante é a avaliação diferenciada. A formação capacita os docentes a criarem essa referida avaliação, destinada aos alunos em processo de inclusão escolar. A mesma permite que esses estudantes demonstrem seu conhecimento de uma maneira adequada às suas habilidades individuais, buscando-se, sempre, a evolução e o desenvolvimento desse aluno. A formação continuada pode enfatizar a importância da colaboração entre professores, profissionais de apoio, terapeutas e outros especialistas, para o planejamento e implementação de abordagens educacionais inclusivas, a par do uso de recursos de apoio.

Dessa forma, nota-se a importância da formação continuada, não apenas em benefício do corpo docente, mas, também, favoravelmente, à aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é crucial capacitar os professores da rede pública de ensino para incluírem, efetivamente, os alunos com deficiência e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Ela fornece as ferramentas, estratégias e conscientização necessárias para se criarem ambientes de aprendizado inclusivos e igualitários.

Nesse contexto, no que se refere à inclusão, entende-se ser necessária uma formação pedagógica para capacitar e aperfeiçoar os docentes. Assim, a partir do tema **“É preciso fortalecer a educação inclusiva: a formação de professores como ferramenta para desenvolver o ensino colaborativo entre professores do AEE e do ensino regular”**, estabelece-se, como objetivo, efetivar-se, na escola, um espaço de formação dialógica e reflexiva sobre a inclusão escolar, potencializando-se as práticas de Ensino Colaborativo, as quais são desenvolvidas para os alunos com deficiência.

Nesse contexto, sugerimos, como proposta de intervenção, um ciclo de palestras, debates e cursos de aperfeiçoamento, para todos os docentes da escola. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, as palestras serão realizadas de forma presencial, na própria escola, e todos os funcionários serão liberados para participarem. Os funcionários que não puderem participar terão acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, o que permitirá que acessem o conteúdo ministrado nas palestras.

A formação deverá ocorrer a cada quinze dias, no horário das Atividades Complementares (AC). Os cursos de aperfeiçoamento serão realizados por meio da educação a distância, via plataformas digitais, com aulas síncronas e assíncronas. Os docentes receberão material de apoio para leitura prévia dos temas que serão desenvolvidos durante as

CAPÍTULO 30

atividades. As aulas serão ministradas por especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que os funcionários poderão tirar suas dúvidas e trocar experiências sobre os dilemas e dificuldades enfrentadas para se incluir os alunos com deficiência. Citam-se, dentre essas dificuldades, saber como agir quando os discentes chegam à escola sem laudo, como intervir quando o professor não sabe desenvolver as atividades, como proceder quando a entidade responsável não envia acompanhante, para auxiliar o aluno com necessidades ou limitações severas, ou sobre como trabalhar em regime de colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros.

Para o desenvolvimento das formações, serão abordados os seguintes tópicos: avaliação das necessidades e recursos disponíveis, por meio da qual serão levantadas as necessidades específicas de formação dos professores e os recursos disponíveis na escola; pesquisas ou entrevistas com professores, para identificar suas preocupações e necessidades em relação à inclusão de alunos com deficiências; definição de metas e objetivos claros para a formação continuada e para o Ensino Colaborativo, que estejam alinhados com a política de inclusão da escola e com as leis brasileiras de educação inclusiva.

Serão realizados acompanhamento e solicitação de *feedbacks* dos professores, além de ajuste do programa de formação, conforme necessário. Será efetuada, também, a avaliação do impacto na sala de aula, ou seja, a análise do impacto da formação continuada na prática docente e no desenvolvimento dos alunos com deficiência, além do registro das observações em sala de aula e *feedback* dos alunos e suas famílias, como indicadores.

Ao longo da formação, devem ser feitas adaptações nos programas e estratégias de Ensino Colaborativo, com base nos *feedbacks*

e nos resultados visualizados, visto que a melhoria contínua é essencial para o sucesso da inclusão. As boas práticas desenvolvidas pelos professores e equipes de Ensino Colaborativo serão compartilhadas durante os encontros, pois podem inspirar toda a comunidade escolar, além da família, a desenvolverem uma cultura de inclusão na escola.

As formações serão finalizadas de forma semestral, sendo que os docentes poderão expor como as intervenções foram importantes para sanarem as dúvidas e ajudá-los a desenvolverem atividades que, realmente, possam incluir os alunos com deficiências e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). A educação inclusiva é um princípio fundamental, que visa proporcionar, a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, acesso a uma educação de qualidade. No cerne desse movimento, está o Ensino Colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino regular. Essa colaboração é uma via para a construção de ambientes de aprendizado mais inclusivos, assim como para a promoção do sucesso de todos os alunos.

O Ensino Colaborativo, desenvolvido entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino regular, é uma abordagem essencial para se garantir, em ambientes escolares, a inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Essa colaboração pode trazer benefícios significativos para os alunos e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor. Desse modo, o primeiro passo para se desenvolver uma parceria eficaz entre esses dois profissionais é construir uma base sólida de compreensão e respeito mútuo. Cada um traz habilidades e conhecimentos únicos para a sala de aula, devendo-se valorizar as contribuições do outro, ou seja, uma comunicação aberta e regular é vital para o sucesso da colaboração.

CAPÍTULO 30

Dessa maneira, percebe-se que “[...] a escola deve ser um lugar de todos e para todos, cabendo a ela, elaborar estratégias diferenciadas que contemplem os sujeitos que ali são matriculados, em suas individualidades” (OLIVEIRA, RAMOS, VIEIRA, 2017, p. 36). Assim, os professores devem compartilhar informações sobre os alunos, suas necessidades e progressos, bem como discutirem estratégias de ensino, adaptações curriculares e avaliações.

Considerações Finais

Ao estudarmos sobre a educação inclusiva, aprendemos sobre diversidade, equidade, acessibilidade, adaptação curricular, estratégias de ensino e Tecnologias Assistivas, além de assuntos relacionados à identificação e apoio às necessidades individuais dos alunos. O planejamento conjunto das aulas é uma pedra angular do Ensino colaborativo, pois envolve a criação de planos de ensino que sejam acessíveis a todos os alunos, incorporada às adaptações e estratégias de apoio, quando necessário. Nesse sentido, entendemos que o Curso de Formação em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), proporcionou-nos uma rica troca de experiências com as professoras ministrantes, além de ofertar aprendizados que levaremos ao longo da vida, para nossa prática docente. Percebemos a importância da formação continuada, pois essa permite, aos professores, avaliarem a eficácia de suas práticas e refletirem sobre como podem melhorar, a fim de garantirem que as necessidades dos alunos sejam atendidas da melhor maneira possível. Portanto, espera-se que, por meio da formação continuada, e pela busca de novos saberes e aprendizados, os docentes se sintam convidados a almejem, continuamente, o bem-estar e o sucesso dos

seus alunos, adaptando, sempre que necessário, suas abordagens, a fim de garantirem que cada estudante, de posse de suas particularidades, alcance seu máximo potencial.

Referências

BRASIL. Lei 13.146 de 06 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: 06 set. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, A.P.; RAMOS, F. dos S.; VIEIRA, R.F. Um olhar sobre os alunos que a política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver... In: PAVÃO, A.C.O.; PAVÃO, S.M. de O. **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM, PRE, 2017.



CAPÍTULO 31

O ensino colaborativo: a relação entre professor do ensino regular e o profissional do Atendimento Educativo Especializado

Paula Émille da Paixão Machado

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Carmen Damaris da Silva

CAPÍTULO 31

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está instituído no Brasil desde 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), atendendo à política de educação para todos, que vincula a Educação Especial, ao ensino regular, de forma complementar e suplementar, não sendo mais de caráter substitutivo.

Considerando-se as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a presente proposta pauta-se na relação entre a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto às salas de ensino regular, a fim de transcender o atendimento em Salas de Recursos (SR's), numa parceria entre os profissionais docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular¹. Para tal, leva em conta a realidade de uma escola localizada na cidade de Feira de Santana - BA, da esfera pública e municipal de ensino, em um bairro periférico, que atende famílias de classe baixa. A escola disponibiliza os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Atualmente, há 565 alunos matriculados e 23 professores atuando na instituição.

Na escola, há alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)² e, outros, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) associado às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), de modo que são acompanhados pela profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Esse

1 A autora deste trabalho atua na escola mencionada e, por isso, tem acesso a tais informações atualizadas, tendo em vista que os últimos dados publicados em rede se referem ao ano de 2019.

2 Alunos com TDAH não constituem público-alvo da Educação Especial, mas são atendidos em função da necessidade de mediação que apresentam no contexto escolar.

atendimento conta com professores que atuam em dias alternados, bem como os alunos são acompanhados por atividades adaptadas em sala de aula regular, a fim de terem atendidos as suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Considerando-se a relevância da formação profissional para atuação, tanto dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto das professoras do ensino regular, visando-se ao desenvolvimento das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's), apresenta-se o objetivo desta proposta de intervenção pedagógica, de cunho colaborativo:

- Identificar as metodologias de ensino pensadas pelas professoras do ensino regular, em parceria com as docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, a partir disso, proporcionar reflexões, no coletivo, acerca dessas metodologias.

O ensino colaborativo e as atuações profissionais

O Ensino Colaborativo (MEDEIROS, 2023), no contexto deste trabalho, diz respeito a uma parceria desenvolvida entre os professores regentes e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de maneira que essa modalidade de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, não atenda somente aos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), mas a todos os alunos. Essa concepção deve-se ao fato de que todos os alunos, com ou sem deficiência, podem apresentar dificuldades no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o que torna de grande valia a atuação conjunta da equipe pedagógica, visto o direito das crianças ao atendimento equitativo. Medeiros (2023, p. 08) afirma que

O ensino colaborativo pauta-se na abordagem social que aponta

CAPÍTULO 31

para a necessidade de reorganização das escolas e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula regular, espaço no qual o estudante passa maior tempo da sua jornada escolar.

Trata-se de repensar a formação das crianças a partir do contexto escolar no qual já estão inseridas, como, também, no tempo regular que já é vivido em sala de aula, de modo que se promovam estratégias de trabalho que atendam à heterogeneidade das turmas, buscando-se, ao máximo, reconhecer e contemplar as diferentes características dos estudantes.

Dessa forma, uma das maneiras de se instituir a colaboração entre os docentes do ensino regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é o planejamento conjunto, processo natural do cotidiano humano, sendo que, na área da educação, o mesmo é de fundamental importância para a organização do trabalho docente. Segundo Souza (2019, p. 02), “O planejamento deve ter caráter político-social, ou seja, necessita se preocupar com questões como “para que”, “para quem” e “o que planejar”.

Para a construção deste trabalho, pensou-se, como planejamento pautado, aliado ao suporte dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na formação de professores, a partir de um momento coletivo de criação. Visou-se, assim, à construção e à adaptação de planos de aula sensíveis às Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) das crianças.

Proposta de intervenção pedagógica

Vilaronga e Mendes (2014) já previam, a partir dos estudos do grupo de pesquisa do qual fazem parte, que a parceria entre os professores, e a formação desses, possui grande valia, uma vez que

esses professores, restritos à sala de aula, não têm condições de lidarem sozinhos com as dificuldades que as crianças podem apresentar. Decorre disso a importância do Ensino Colaborativo, a fim de que esses professores, das turmas regulares, possam dialogar com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizando pesquisas e planejamentos adaptados, bem como trazendo, para a sala de aula, um outro olhar, com possibilidade de intervenções diferenciadas.

Nesse sentido, propõe-se realizar, na própria unidade, uma formação continuada e complementar, com duração de quatro horas, pautada em jogos como meios de formação. A escolha pelo jogo se dá pelos elementos característicos que dizem respeito a regras, metas, escolhas e feedbacks das decisões tomadas. Esses elementos, em meio ao contexto lúdico, podem levar ao engajamento e à aprendizagem significativa dos sujeitos (SANTAELLA, 2012; BOLLER & KAPP, 2018), de maneira que os docentes possam espelhar tal prática no próprio trabalho com as crianças.

Num primeiro momento, será realizada a apresentação da formação, do tema e dos conceitos que serão trabalhados, de forma a responder possíveis dúvidas que possam surgir. Realizar-se-á, também, uma discussão sobre a proposta do curso, com base nas informações apresentadas, a qual irá conter, também, indicações de leitura. O tema é o Ensino Colaborativo, na parceria entre as professoras do ensino regular e as docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a explicação da dinâmica do curso, que será realizado em grupos e com atribuição de pontuação.

As profissionais presentes deverão ser reunidas em grupos com até cinco integrantes, a fim de que as discussões sejam centralizadas. Haverá uma hora e meia para a realização do desafio, sendo que, durante este tempo, os grupos devem construir uma proposta de

CAPÍTULO 31

planejamento, considerando a turma e a respectiva etapa de ensino. Do mesmo modo, os docentes envolvidos devem pensar o contexto da sala de aula considerando que a mesma possua, ao menos, um aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) e, caso não haja nenhum estudante com essa condição, poderá ser escolhido um dos tipos de necessidades para embasar o planejamento. Entende-se que, nesse planejamento, também devem ser especificados os objetivos, conteúdo, metodologia (estratégias), recursos e avaliação (SOUZA, 2019), critérios esses que serão avaliados na pontuação.

Em seguida, deve haver a apresentação dos planejamentos para as outras equipes, com duração de uma hora, com o intuito de avaliação conjunta sobre aspectos das propostas criadas. Seguir-se-á uma pontuação, não com o objetivo de se minimizarem os esforços realizados, mas para se refletir sobre a proposta, como forma de composição dos feedbacks para o aprimoramento dos planejamentos.

Tabela 1 – Critérios de avaliação do planejamento

Critérios	Pontuação
Objetivos	5
Conteúdo	5
Metodologia	5
Recursos	5
Avaliação	5
Total	25

Fonte: Autoria própria

Os trinta minutos finais devem ser direcionados para avaliação da experiência no curso, bem como para a proposição de melhorias.

Criar e aplicar formações é um exercício complexo, uma vez que se deve levar em conta a realidade do contexto em que a escola está inserida. Isso inclui desde a atenção às diretrizes de ensino, em nível nacional, passando pela comunidade, equipe profissional e chegando-se à demanda dos estudantes, não necessariamente nessa ordem. Contudo, por vezes, será preciso adotar um sistema hierárquico verticalizado.

É com o propósito de se estimular uma parceria colaborativa entre as salas de aula e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se propõe essa intervenção pedagógica na formação de professores, bem como para se fornecerem subsídios de atuação e acompanhamento adequados, além de significativos, para o desenvolvimento das crianças.

Conclusão

Acredita-se que a proposta criada possibilita um momento formativo e dinâmico para os professores, compreendendo-se a importância da formação continuada e a troca entre os pares nesse processo. Também pode ser compreendida como um estímulo à criatividade e ao engajamento ao desafio, que são gerados pelo jogo, por meio tanto do planejamento em conjunto com outros docentes do ensino regular, quanto pela colaboração dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As trocas, realizadas entre os professores do ensino regular, têm a contribuir com o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da percepção e inclusão das crianças com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) na sala de aula regular. O inverso também acontece, já que a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir com a docente do ensino regular. Ao se trabalhar com as crianças, de forma

CAPÍTULO 31

pontual e individualizada, pode-se perceber desafios e possibilidades de intervenção, as quais podem ser adotadas no contexto da sala de aula, a fim de que essas crianças sejam integradas. Essa troca se mostra importante, em diversos momentos, pelo simples processo de troca de experiência, ao se trabalhar a aprendizagem e o social.

Pensar a formação continuada de professores, nesse sentido, é pensar a democratização do trabalho escolar, tendo em vista suas fragilidades e considerando-se seus conhecimentos e experiências, além de se impulsionar um trabalho colaborativo que envolva a equipe pedagógica e desenvolva parcerias. Acredita-se que a proposta de intervenção pedagógica, em caráter formativo, junto aos professores da unidade escolar, pode ser ampliada para a rede de ensino do município. Essa ampliação seria a fim de se promover a compreensão e/ou aprofundamento sobre as necessidades e possibilidades que envolvem a atuação docente, tanto no ensino regular quanto na modalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao se desenvolver a intervenção junto às crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), promove-se, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva, junto a toda a comunidade escolar.

Referências

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MEDEIROS, Ronise Venturini. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: PARA ALÉM DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. [S. l.: s. n.], 2023.

MEDEIROS, Ronise Venturini; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; PICADA, Ângela Balbina Neves. CONSEQUÊNCIAS DA AÇÃO ENTREPOSTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM AS PRÁTICAS DO ENSINO COLABORATIVO E ARTICULADO. **Compartilhando Saberes**. ISSN: 2595-8879, v.3, 2019.

SANTAELLA, Lucia. O papel do lúdico na aprendizagem. Revista Teias, [S.l.], v. 13, n. 30, p. 11 pgs., dez. 2012. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24277>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Planejamento escolar: um guia da prática docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>. Acesso em: 25 maio 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139



CAPÍTULO 32

Aulas de xadrez para pessoas com Transtorno do Espectro Autista na Associação Brasileira Autismo Conexão

Luciano Gomes de Sousa

Associação Brasileira Autismo Conexão (ABRAAC) -
Osasco - SP

Denise Medina Fidler

Rede Pública Municipal nos municípios de Santa Maria-
RS e Itaara- RS.

Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira

Rede Pública Municipal de Florianópolis - SC

CAPÍTULO 32

Este trabalho de conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visa relatar uma intervenção pedagógica que está sendo realizada, neste ano, na *Associação Brasileira Autismo Conexão (ABRAAC)*, situada no município de Osasco, no estado de São Paulo - SP. Essa intervenção ocorre com a colaboração da psicopedagoga Julianna R. Osteti e consiste na oferta de aulas de Xadrez para crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de os mesmos desenvolverem habilidades como interação, sociabilização e respeito às diferenças.

O que é a ABRAAC?

A Associação Brasileira Autismo Conexão (ABRAAC) é uma associação sem fins lucrativos, criada em 19 de setembro de 2018, que possui, como principais objetivos, conscientizar, orientar e buscar, por direitos e atendimento especializado equitativo, para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em todas suas especificidades. Esses direitos são garantidos pela Lei Federal 12.764 de 27/12/2012 e pela Lei Municipal 4.841 de 3/10/2017. Nessa associação, ocorrem atendimentos de Psicologia e Psicopedagogia, oficinas de Teatro Musical Inclusivo, Ateliê de Arte, Projeto Cuidar de Quem Cuida (projeto criado com o objetivo de atender as famílias assistidas pela instituição), dentre outros.

Atualmente, a associação conta com uma equipe multidisciplinar composta pelos seguintes membros: psicopedagogas clínicas, psicopedagoga institucional, psicólogas, professores de teatro musical inclusivo, professor de Xadrez, presidente, vice-presidente, diretora administrativa, diretora financeira, membro do conselho fiscal, advogada

voluntária e mães de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que atuam como voluntárias na parte de ateliê e capacitação de mães.

O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é descrito como um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico, sendo caracterizado, principalmente, por déficits persistentes na comunicação social, e na interação social, em vários contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais (usados para interação social), além de impactar nas habilidades do desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. Além dos déficits de comunicação social, o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos.

Em 2013, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou que, aproximadamente, 01 a cada 160 indivíduos apresenta algum distúrbio relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) (WHO, 2013). Já Maenner et al. (2020) destacam que, mundialmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta 01 a cada 54 crianças.

Xadrez e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Considerado como jogo, arte e ciência (BECKER, 2006), o Jogo de Xadrez proporciona múltiplos benefícios a seus praticantes. No livro “Developing Chess Talent” (Desenvolvendo o Talento Enxadístico), os pesquisadores Van Delft, K. e Van Delft, M. afirmam que “algumas crianças, jovens e adultos autistas holandeses alcançaram consideráveis melhorias na interação e na sociabilização graças à prática do xadrez”

CAPÍTULO 32

(VAN DELFT, K.; VAN DELFT, M. 2010).

Alguns aspectos presentes no Jogo de xadrez, como o fato de ser um jogo com regras previamente estabelecidas, a tradição de se cumprimentar o adversário antes e ao fim das partidas, e a necessidade de se aguardar o lance do adversário antes de se realizar um novo lance, dentre outros, favorecem seu uso para fins educativos, terapêuticos e inclusivos com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudos realizados por SOUSA (2021) afirmam que:

Por se tratar de um jogo extremamente lógico, o xadrez está embasado em um conjunto de regras pré-estabelecidas e fixas, e apreendem regras previamente explicadas: isso ocorre sobretudo quando as regras são explicadas de modo objetivo, dando prioridade, portanto, à linguagem denotativa, já que a linguagem conotativa (figurativa) muitas vezes apresenta-se como um grande desafio de interpretação para a maioria das pessoas com TEA, que possuem considerável dificuldade para entender ambiguidades, polissemias, enfim, palavras e/ou expressões utilizadas fora de seu sentido literal (SOUSA, 2021. p.3).

Desse modo, compreende-se que o Xadrez possibilita trabalhar o controle cognitivo, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem e o aprimoramento das funções executivas. Van Delft, K. e Van Delft, M. também observaram, em seus estudos, haver ganhos significativos nas funções executivas, e nas interações, dos jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que praticavam Xadrez, havendo, portanto, coerência com os resultados alcançados, até aqui, nessa proposta de intervenção.

Desenvolvimento

A proposta de intervenção, por meio do projeto do Jogo de Xadrez, para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem,

por finalidades principais, as seguintes: promover a inclusão desses indivíduos, estimulando a interação e a sociabilização; ampliar a capacidade de concentração; estimular o raciocínio lógico; difundir o Jogo de Xadrez como uma ferramenta de inclusão. Nesse sentido, podemos resumir os benefícios dessa prática a partir dos estudos de Sá (1994):

O xadrez contribui para o desenvolvimento de várias habilidades em seus praticantes, tais como: a memória, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico-matemático, o julgamento, o planejamento, a imaginação, a antecipação, a perseverança e o espírito de decisão (SÁ, A. V. M. 1994b).

O projeto acontece na associação uma vez por semana, às quartas-feiras, das 09h30min às 11h00min, sempre com a colaboração da psicopedagoga Giulianna R. Osteti. Até o momento, já foram atendidos oito alunos, todos do sexo masculino, com idades entre 05 e 25 anos, sendo que 07 desses alunos possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 01 aluno apresenta diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI).

Quanto à dinâmica das aulas, essa ocorre, geralmente, da seguinte forma: primeiramente, os alunos são dispostos em duplas e, após os cumprimentos iniciais (conversa informal com o objetivo de estimular a interação e deixar os alunos mais confortáveis na aula), são abordados os aspectos teóricos do Jogo de Xadrez, o que demanda cerca de 15 a 20 minutos. Nessa etapa, são apresentadas aos alunos, de modo gradativo, as regras do jogo, sendo retomados alguns tópicos trabalhados em aulas anteriores.

Em um segundo momento, pedimos que os alunos arrumem as peças na posição inicial, cumprimentem seus adversários (aperto de mãos) e comecem a jogar. Durante as partidas, os alunos são incentivados

CAPÍTULO 32

a perguntarem, sempre que houver alguma dúvida, bem como a jogar com calma, para melhor planejarem os lances, e a lembrarem sempre dos princípios enxadrísticos, como os de que cada “peça tocada é peça jogada”, “que perder alguma peça ou perder o jogo é algo que acontece”, dentre outros.

Quando as partidas são finalizadas, os alunos são incentivados a realizarem o cumprimento final, que consiste em outro aperto de mãos, independentemente do resultado da partida. Nessa ocasião, geralmente, são promovidas as trocas dos adversários, a fim de se favorecer a interação entre todos os alunos, assim como, também, a troca da cor da peça utilizada na última partida. Isso tudo é realizado a fim de se trabalhar a quebra de possíveis casos de “rigidez de pensamento”, que podem acontecer, por exemplo, em situações como o de algum aluno que queira jogar sempre contra um mesmo adversário, ou que queira, em todas as partidas, jogar apenas com peças de uma mesma cor.

Ao fim de cada aula, despedimo-nos de forma tranquila, reforçando que as aulas de Xadrez são realizadas para que eles se sintam bem e se divirtam enquanto aprendem. Caso tenham perdido alguma partida, que entendam, também, que não precisam se chatear, porque *“perder e ganhar são coisas normais, que fazem parte do jogo e também da vida”*.

Apresentação dos Resultados

Apesar de o projeto encontrar-se ainda em fase de coleta e análise de dados, já é possível afirmar que a prática do Jogo de Xadrez tem contribuído para que os alunos obtenham ganhos em concentração, em interação e em sociabilização, as quais, muitas vezes, constituem habilidades deficitárias em pessoas com Transtorno do Espectro Autista

(TEA).

Quanto a esses ganhos em interação e sociabilização, proporcionados pelo Jogo de Xadrez a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), penso que os mesmos advêm, principalmente, de dois aspectos dessa prática. A interação, por exemplo, inicia-se antes mesmo de que a partida comece, pois, no Xadrez, antes de se efetuar o primeiro lance, os adversários cumprimentam-se com um aperto de mãos. Durante a partida, a interação é reforçada, porque, para se fazer um lance, deve-se esperar que o adversário realize o lance dele. Ao final da partida, os adversários voltam a se cumprimentar com um aperto de mãos, independentemente se houve vitória, derrota ou empate.

Outro fator, que já foi citado, é que, por se tratar de um jogo extremamente lógico, embasado em um conjunto de regras fixas, muitas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sentem-se mais tranquilas, já que as regras lhes são explicadas previamente.

Conclusão

Diante desse desafio, o Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) possibilitou fortalecer e enriquecer as estratégias utilizadas para potencializar as habilidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O conhecimento teórico adquirido no curso pode auxiliar no processo de ensino- aprendizagem dos alunos, em consonância com as atividades propostas na intervenção. Dessa forma, proporcionam-se recursos adequados aos seus interesses, estabelecem-se regras prévias e se oferece um ambiente adequado, com redução de estímulos visuais, efetivando-se um trabalho interdisciplinar, que envolve as áreas do desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Dessa forma, a prática do Jogo de Xadrez proporcionou, aos

CAPÍTULO 32

alunos, avanços em aspectos como os seguintes: tolerância à frustração, pois, constantemente, reforça-se a ideia de que ganhar, perder ou empatar, são situações que fazem parte tanto do jogo quanto da vida; respeito à troca de turno na fala e nos lances, já que, para se realizar um lance, deve-se aguardar o lance do adversário; paciência e concentração, que são habilidades necessárias para se planejar o próximo lance; planejamento e replanejamento, pois, frequentemente, a cada novo lance do adversário, deve-se planejar e replanejar as estratégias, para melhor atacar ou se defender.

Tendo em vista haver, ainda, poucos estudos sobre tema “Jogo de Xadrez e Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, este estudo visa servir de subsídio para futuras pesquisas. Isso contribuiria para a divulgação dos benefícios do uso desse recurso em prol do desenvolvimento cognitivo, e socioemocional, de pessoas com esse transtorno e com outras neurodiversidades. Faz-se de suma importância ressaltar que, com todo o embasamento teórico e o aperfeiçoamento da proposta de intervenção, desde o dia 22 de novembro de 2023, o projeto passou a ser denominado “Projeto Autismo Xadrez”, passando a integrar o programa “*Infinite Chess*”, da Federação Internacional de Xadrez (FIDE). Portanto, nesse momento, o projeto possui um reconhecimento vindo da entidade máxima do Xadrez no mundo, devido ao mesmo estar sendo utilizado em prol das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Referências

ABRAAC. 2023. Disponível em: <https://www.abraac.org/> Acesso em: 18 set. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Washington (DC): American Psychiatric Association; 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União.

BECKER, Idel. **Manual de xadrez**. São Paulo: Nobel. 2006.

Curso de Aperfeiçoamento: **Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAAE** – UFSM, 2023.

MAENNER, Matthew J. et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016.

SÁ, A. V. M. de. O xadrez e a educação: experiências de ensino enxadrístico em meios escolar, periescolar e extra-escolar. Série Documental: Eventos (Seminário Sobre Novas Perspectivas da Educação Matemática no Brasil), Brasília: MEC / INEP, v. 2, n.4, parte 2, p. 51-64, abr. 1994b.

SOUSA, Luciano Gomes. O Xadrez e o Transtorno de Espectro Autista (TEA). **Revista Científica Multidisciplinar Brilliant Mind** - RCMBM, V. 7, Campo Grande, MS, 2021, s/p.

VAN DELFT, Karel; VAN DELFT, Merijn. **Developing Chess Talent**. Apeldoorn, Netherlands: KVDC, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. Meeting report: autism spectrum disorders and other developmental disorders: from raising awareness to building capacity. Geneva: WHO Library, 2017.



CAPÍTULO 33

Sistema solar para crianças com baixa visão: adaptação e flexibilização do conteúdo

Luana Lima Guimarães

Rede Pública Municipal no município de Cotia-SP

Denise Medina Fidler

Rede Pública Municipal nos municípios de Santa Maria-
RS e Itaara- RS.

Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira

Rede Pública Municipal de Florianópolis - SC

CAPÍTULO 33

A deficiência visual, ou baixa visão, pode impactar na maneira como as crianças exploram e compreendem o mundo ao seu redor. Assim, a leitura de textos, a interpretação de imagens e a interação com materiais visuais, podem ser mais complexas. No entanto, com estratégias educacionais personalizadas, dentro de um contexto de Ensino Colaborativo, com Tecnologia Assistiva e com o apoio dedicado de educadores e familiares, essas crianças podem florescer em seu aprendizado. Dentro de uma perspectiva colaborativa, realizaremos uma intervenção pedagógica e adaptativa, de acordo com o tema que será trabalhado na sala de aula regular do aluno e na Sala de Recursos (SR).

A escola, na qual será realizada a intervenção, é uma escola municipal, situada no município de Cotia - SP, que conta com sete salas de aula e, dentre elas, uma sala voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). São atendidas, nessa sala, um total de 28 crianças, com idades entre seis a dez anos, com necessidades de atendimento variadas. Dentre elas, podemos encontrar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e síndromes genéticas, além de crianças com deficiências físicas e baixa visão. No polo onde atuo, não há identificação de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sendo que a demanda maior se refere a crianças com baixa visão.

A maioria dos professores é bem receptiva quanto a informações e reflexões sobre o modo de trabalho, ou seja, acerca das instruções sobre as adaptações necessárias, a fim de tornar possível a realização das atividades para as crianças que necessitam de adaptação. Entretanto, há um pequeno grupo de professores que ainda se diz despreparado para atuar com alunos com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) na sala regular. Esses docentes alegam, como motivo, a falta de tempo para planejar as atividades em conjunto com o

professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aliado ao fato de possuírem pouco conhecimento na área da Educação Especial.

Dessa forma, são vários os fatores que contribuem para que essas barreiras persistam na sala regular, como a falta de tempo dos profissionais, tanto para reuniões quanto para estudo mais específico na área de atuação, e a pouca disponibilidade de recursos para elaboração de materiais individuais.

Conforme referenciado no curso Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), a escola atual:

“(...) deve ser um lugar de todos e para todos, cabendo a ela, elaborar estratégias diferenciadas que contemplem os sujeitos que ali são matriculados, em suas individualidades” (OLIVEIRA, RAMOS, VIEIRA, 2017).

Assim, surgiu a intenção de se aproximar o trabalho da Sala de Recursos (SR) com o trabalho na sala regular, reconstruindo-se o trabalho, de forma colaborativa, entre os profissionais de ambas as salas. Esta intenção passou a ser uma intervenção, partindo-se do pressuposto de que as práticas desenvolvidas, no contexto de sala de aula, são imprescindíveis para o estímulo das áreas de desenvolvimento dos alunos.

Desenvolvimento

O professor com quem realizei a prática, de forma colaborativa, é um profissional solícito, adepto às novas ideias e às novas formas de encaminhar, de maneira significativa, o processo de aprendizagem na sala de aula.

O tema *Sistema Solar* surgiu após o aluno Adam (nome fictício), num dos atendimentos na Sala de Recursos (SR), mencionar que o

CAPÍTULO 33

professor da sala regular abordou esse tema. Seus colegas ficaram muito empolgados, porém, devido à sua baixa visão, ele não pôde aproveitar tanto desse entusiasmo, não conseguindo ver as imagens ou, até mesmo, pintar a atividade prevista. Isso se deveu ao fato de, naquele momento, a atividade não estar adaptada. Assim, Adam ficou frustrado por não poder vivenciar a animação do grupo.

O tema Sistema Solar está previsto na grade curricular do aluno, matriculado no 3º Ano do Ensino Fundamental I. Essa temática é de alta relevância e interesse para as crianças nessa fase do desenvolvimento, pois desperta o fascínio por assuntos relacionados às causas dos fenômenos naturais. Dessa forma, surgiu a necessidade que a temática do Sistema Solar fosse desenvolvida com um novo olhar, adotando-se uma nova abordagem que contemplasse, singularmente, a todos, na sala de aula. Para isso, contou-se com a colaboração do professor regular e de todos os profissionais da escola, como, por exemplo, a funcionária da merenda (que nos forneceu o papelão das caixas dos alimentos recebidos), a auxiliar (que sempre estava disposta a nos ajudar no que fosse necessário), a coordenadora (que sempre mediava algumas questões pertinentes às adaptações e à flexibilidade, junto ao professor da sala regular e ao conteúdo) e os pais, que se envolveram ativamente nesse processo, com a doação de recursos e materiais para se incrementar, de maneira aprazível, o conteúdo escolar para todos que estavam na sala de aula. Assim, possibilitou-se que, mais tarde, fosse possível se expandir a ação, compartilhando-se a intervenção com todos aqueles que desejassem assistir à realização da prática pedagógica.

Para a elaboração da atividade, foram pensados, de forma colaborativa, juntamente com o professor da sala regular, os principais tópicos da apostila (conteúdo) e, também, sobre como realizar a adaptação de forma tátil e sensorial, além de se mapear algumas

curiosidades, as quais achamos pertinentes destacar na apresentação do trabalho. Por meio da dinâmica de intervenção utilizada, podemos observar que:

“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).

Descrição da intervenção pedagógica

Tema	O Sistema solar
Ano	3º Ano do Ensino Fundamental
Materiais	Papelão, fita de luz led, pisca-pisca, garrafa PET, tinta spray cinza, tinta guache, papel de seda, cola quente, fita crepe, bolas de isopor, pedras pequenas, lupa, glitter vermelho e uma roupa de astronauta.
Tempo sugerido	Apresentação de 40 minutos
O que iremos produzir	Confeccionar os planetas que compõem o Sistema Solar, construir um “telescópio” com lupa de grau, fazer a mochila propulsora de astronauta, a nave espacial e o astronauta, para as fotos.

CAPÍTULO 33

Metodologia	Pensando-se em uma dinâmica colaborativa, a ideia principal é levar os colegas de sala regular, do aluno Adam, até a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde ele mesmo apresentará o Sistema Solar tátil e o painel ampliado sobre o Sistema Solar. Dentro da imaginação dos alunos, iremos trabalhar de uma forma que, cada aluno, irá se transformar em um astronauta. Por esse motivo, todos os alunos irão entrar na nave espacial, a qual os levará para a Lua, que é a Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todo o processo será apresentado pelo aluno Adam. Ele apresentará os nomes dos planetas, curiosidades sobre os planetas que pesquisamos na sala Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mostrará, para as outras crianças, como ele aprende diferente, e melhor, sobre o sistema solar, utilizando a forma tátil.

Apresentação dos resultados

À esquerda, temos a porta da Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde os alunos mergulham no mundo da imaginação e se transformam em astronautas. À direita, temos o aluno Adam apresentando aos seus colegas os planetas que compõem o Sistema Solar e suas curiosidades.

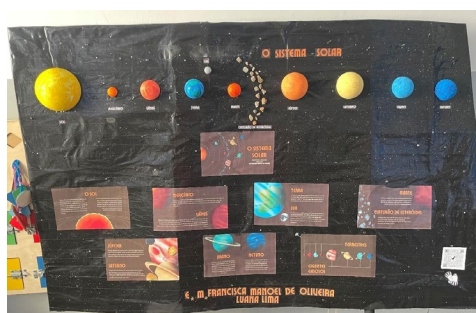
Descrição de imagem: conjunto de quadro fotos. Na primeira foto, está a porta da sala, na cor azul, salpicada com estrelas, representando

o céu. Colada à porta, há a figura de um foguete espacial, apontando para cima, com a sigla “AEE” em sua superfície. Na segunda foto, um grupo de alunos observa a representação do sistema solar, fixada numa parede. Na terceira foto, há um painel de astronauta, na cor branca, com espaço para as crianças colocarem o rosto. Na quarta foto, há o painel de um foguete espacial, também com espaço para as crianças colocarem o rosto, para serem fotografadas. Fim da descrição.



Na foto à esquerda, temos um painel de astronauta e, à direita, uma nave espacial, onde as crianças poderão entrar e tirar fotos com o seu rosto, transformando-se, assim, em pequenos astronautas aventureiros que viajarão até a Lua.

Descrição de imagem: painel representando o Sistema Solar, construído com materiais de alto relevo. Fim da descrição.

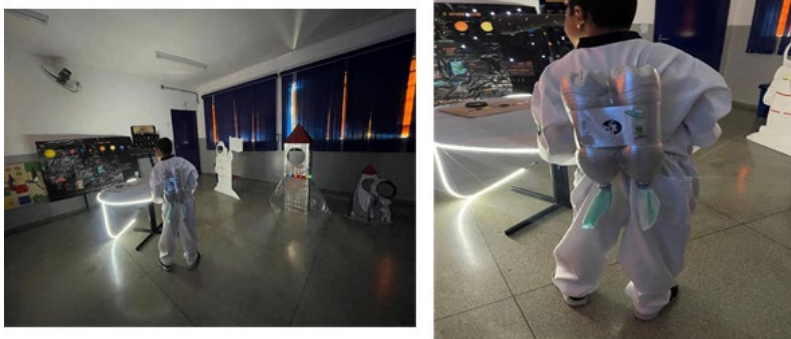


Na foto acima, está o painel, que elaboramos com a ajuda de

CAPÍTULO 33

todos os integrantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inserimos, também, um QRCode, pelo qual os alunos, via celular, puderam acessar um vídeo do YouTube, que possui uma explicação, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sobre o Sistema Solar. Resolvemos não utilizar a Audiodescrição, pois os alunos com baixa visão, em expressiva maioria, também possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando sensibilidade e não se adaptando ao uso do fone de ouvido.

Descrição de imagem: conjunto de duas fotos, mostrando uma criança (aluno Adam), com a roupa de astronauta, branca, numa sala com baixa luminosidade natural e luzes de led. A primeira foto, à esquerda, mostra a sala em primeiro plano; a segunda, à direita, mostra o aluno em primeiro plano. Em ambas, ele está de costas, com a mochila propulsora, observando por um telescópio apoiado no piso da sala. Fim da descrição.



Nas fotos acima, temos o aluno Adam explorando, por meio de um telescópio com lupa, o Sistema Solar. Na foto à esquerda, podemos observar os detalhes da apresentação, na qual o aluno está vestido de astronauta, portando a mochila propulsora, confeccionada em sala de aula, com garrafa PET.

Abaixo, à direita, temos o aluno, com auxílio da lupa, explorando a

representação concreta, por meio de objetos de referência, da adaptação tátil do Sistema Solar.

Descrição de imagem: conjunto de duas fotos. Na primeira, à esquerda, têm-se a foto do sistema solar, construído sobre uma folha de papel pardo, com materiais em alto relevo, por pequenos objetos. Na segunda, um menino (aluno Adam), com o auxílio de uma lupa, observa o construto, usando, também, o apoio do tato. Fim da descrição.



Na foto acima, o Sistema Solar tátil foi composto por pequenos objetos, explorando-se a diversidade de formas e texturas.

Descrição de imagem: fotografia mostrando as crianças, colocando as mãos, em conjunto, sobre o construto do Sistema Solar, construído em alto relevo, por pequenos objetos. Fim da descrição.



Na foto acima, temos os colegas de sala do aluno Adam,

CAPÍTULO 33

explorando, de maneira tátil, o Sistema Solar, construído de maneira tátil também. Durante a dinâmica, o aluno Adam pediu que seus colegas fechassem os olhos, para que os mesmos pudessem perceber as texturas da melhor forma. Serviu também para demonstrar como ele, Adam, aprende de forma diferente dos demais.

Considerações Finais

Após a implementação da proposta de intervenção pedagógica, faz-se importante ressaltar a importância da formação continuada, pois foi por meio dela que pude aprofundar os conceitos pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, destaca-se a importância de se fundamentar a relevância e a urgência, nas instituições escolares, do Ensino Colaborativo. Podemos considerar que a proposta de intervenção foi um grande começo de parceria e colaboração entre o professor da sala regular e o professor da Sala de Recursos (SR), assim como para o envolvimento e a cooperação, de todos, em âmbito escolar.

A prática vivenciada surtiu um efeito crescente e instigante nos demais professores e estudantes da escola, levando-os a visitarem a Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de contemplarem e explorarem, de uma forma diferente do habitual, o conteúdo relacionado ao Sistema Solar. Essa importância deveu-se ao fato de terem sido utilizados recursos táteis e adaptados na atividade em questão. A ação resultou na participação de todos os alunos, os quais também frequentaram a Sala de Recursos (SR), a fim de apresentarem o trabalho do Sistema Solar.

Por fim, percebemos que, ao se proporcionar à criança com baixa visão a oportunidade de explorar o Sistema Solar por meio do tato, houve um ganho de aprendizagem tanto para o aluno em questão

quanto para os outros estudantes, os quais tiveram a oportunidade de conhecer como o colega Adam aprende e sente o mundo à sua volta.

Assim como seus colegas, Adam pôde sentir a empolgação e a alegria de dominar, e ter acesso, a um conteúdo que, além de fazer parte da sua grade curricular, também era de seu interesse pessoal, aprendendo novos conceitos. Essa abordagem, sensível e empática, não apenas abre portas para o entendimento dos conteúdos, mas, promove, também, um sentimento de igualdade e pertencimento, o qual é conquistado por meio do trabalho colaborativo.

Referências

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. N. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

Curso SAEE 2023. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

MARQUES, Priscila Alves; **O sistema solar ao alcance das mãos: uma proposta de material inclusivo**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD7_SA100_ID564_29062020205518.pdf. Acessado em: 30/08/2023.

OLIVEIRA, A.P.; RAMOS, F. dos S.; VIEIRA, R.F. **Um olhar sobre os alunos que a política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem** ver... In: PAVÃO, A.C.O.; PAVÃO, S.M. de O. **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM, PRE, 2017.

OLIVEIRA, Regina C. S; Newton Kara- José e Marcos W.S. **Entendendo a Baixa visão: orientações aos professores**. MEC; SEESP. 2000.

RIZZO, Adrian Luiz; BORTOLINI, Sirlei; DOS SANTOS REBEQUE, Paulo Vinícius. **Ensino do Sistema Solar para alunos com e sem deficiência visual: proposta de um ensino inclusivo**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 14,n. 1, p. 191-204, 2014.



CAPÍTULO 34

Ensino colaborativo: um caminho para a educação inclusiva

Danusa Santos da Cunha

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Elisandra Conterato Berguemmmayer

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - URI SANTIAGO

CAPÍTULO 34

O Ensino Colaborativo é um modelo de ensino que busca atender as necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Ele é baseado na colaboração entre professores, que trabalham juntos para planejar, desenvolver e avaliar o ensino.

Nesse sentido, tendo-se em vista que os professores da instituição de ensino em que atuo, localizada no município de Porto Alegre-RS, região central da cidade, não estão familiarizados com essa metodologia de trabalho, faz-se necessário dar suporte, aos educadores, por meio de formação. Assim, pode-se compreender a realidade, e as possibilidades, pelo viés do Ensino Colaborativo, a fim de se promover uma educação inclusiva.

A formação docente para o Ensino Colaborativo é essencial para a implementação desse modelo de ensino. Os professores precisam aprender sobre os princípios e práticas dessa modalidade, para que possam trabalhar, de forma eficaz, com seus pares (educadores) e alunos. Não obstante, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas classes comuns, é um serviço complementar ou suplementar à escolarização, possuindo, como objetivo, garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades.

Para Capelline e Zerbato (2019), existem alguns critérios importantes para construção de um trabalho colaborativo, que são o

tempo para planejamento comum, momento de discutir e partilhar ideias; flexibilidade, ser flexível na forma de ensinar e organizar a sala; (...) definir papéis e responsabilidades, ter clareza dos papéis e responsabilizar-se pelos avanços acadêmicos; compatibilidade, dada as especificidades de cada professor com estilos próprios para ensinar, há que se organizar diferentes possibilidades através de diálogos

assertivos; habilidades de comunicação, o trabalho em conjunto exige comunicação constante; suporte da gestão escolar, para implantação do ensino colaborativo é necessário a mediação da equipe gestora; formação dos profissionais (...).

Esses apontamentos são úteis como forma de orientação, sendo que os mesmos nortearam, na instituição já referenciada, a construção e a implementação da proposta de intervenção pedagógica.

No contexto escolar, essa instituição de ensino, da rede pública estadual, funciona nos três turnos (manhã, tarde, noite), contando com 990 alunos. Oferece Ensino Fundamental e Médio, localizando-se na região central da cidade de Porto Alegre – RS. Observa-se que muitas famílias são beneficiadas pelo programa Bolsa-família e moram em bairros afastados, longe do centro. No entanto, trabalham na região central.

Os professores da rede possuem graduação e especialização, bem como cursos de extensão, na área da educação. A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) tem investido na formação continuada dos professores, para que os mesmos possam atender as Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) dos alunos. As características dos alunos e professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul são diversas e refletem a diversidade da população gaúcha.

O processo de inclusão, nessa realidade escolar, ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas não de forma colaborativa. A instituição possui alunos atendidos nessa modalidade de atendimento, sendo que o processo de inclusão começa com a identificação das necessidades educacionais do aluno. Essa identificação pode ser realizada por meio de avaliação pedagógica ou por uma equipe multidisciplinar da rede de saúde. O que se percebe, quanto

CAPÍTULO 34

à visão dos professores sobre o tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE)/Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), é que a inclusão é tida um direito de todos os alunos, porém, na prática, não há recursos humanos suficientes para auxiliar nesse processo. Em relação às deficiências dos estudantes atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), identificam-se as seguintes: deficiência intelectual; deficiência física; deficiência sensorial: auditiva e visual; Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Transtorno da Hiperatividade com Déficit de Atenção (TDAH).

Diante disso, surge o questionamento: “- Como criar caminhos e dar condições aos professores para o planejamento conjunto, pensando-se em um Ensino Colaborativo? Eis que, assim, surge uma proposta de intervenção.

Descrição da intervenção pedagógica

Título	Ensino Colaborativo: um caminho para a educação inclusiva
Objetivo	A formação docente para o Ensino Colaborativo deve ter, como objetivo, preparar os professores para as seguintes ações: compreender os princípios e práticas do Ensino Colaborativo; desenvolver habilidades de colaboração; aplicar o Ensino Colaborativo em sala de aula.
Público-alvo	Esta estratégia é destinada para educadores da Educação Básica, de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Metodologia	A formação docente para o Ensino Colaborativo deve ser baseada em uma metodologia ativa, que promova a participação dos professores. Pensando-se nisso, será proposta a realização de uma roda de conversa, em dois encontros (manhã e tarde), para o desenvolvimento da proposta e para se contemplarem os diferentes grupos de educadores. As rodas de conversa serão realizadas em um espaço
Conteúdos	• Princípios do Ensino Colaborativo: definição, características e benefícios; • Práticas do Ensino Colaborativo: planejamento, desenvolvimento e avaliação; • Habilidades de Colaboração: comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe; • Aplicação do Ensino Colaborativo em sala de aula: estratégias e atividades.
Avaliação	A avaliação deve verificar, ao final do encontro/formação, se os objetivos da formação foram alcançados.

Apresentação dos resultados

A proposta de intervenção foi bem recebida e trouxe a oportunidade de pensarmos em diversas ações, aliadas ao Ensino Colaborativo. Contamos com a participação de educadores, além do apoio da Equipe Diretiva. Por meio de rodas de conversas, nos turnos da manhã e tarde, foram promovidos dois encontros. Essas ações continuarão acontecendo uma vez ao mês, pois surgiu a intenção de se criar, por meio das rodas de conversa, um “Grupo de Estudos e Trocas de Percepções”.

Nesse sentido, apresento alguns exemplos de ações, aliadas ao Ensino Colaborativo, que foram projetadas pelos educadores que participaram da formação. São estratégias que podem ser realizadas em

CAPÍTULO 34

grupos de alunos, como pós-formação:

- Projetos de pesquisa/jornal: os alunos podem trabalhar em grupos, para pesquisarem um tema de interesse comum, e exporem, no mural da escola, as descobertas, ou podem criar um jornal digital, para compartilharem.
- Jogos educativos: os alunos podem jogar jogos educativos em grupos, para aprenderem sobre diferentes conceitos e/ou criar os jogos.
- Atividades artísticas: os alunos podem trabalhar em grupos para criarem obras de arte, poemas e músicas, promovendo apresentações entre eles, além de agregarem, também, as competências que estão estudando no trimestre.

Descrição de imagem: fotografia de um grupo de alunos, dispostos em círculo, tendo trabalhos escolares ao chão, ao centro do grupo. Um deles segura uma centopeia de pelúcia, de cabeça amarela e corpo colorido. Aparece apenas a parte inferior do corpo dos alunos. Fim da descrição.



O impacto esperado, acerca das situações de aprendizagem

colaborativa, é o de se auxiliar para a compreensão do processo de inclusão dos alunos com deficiência, oportunizando-se, além disso, promover-se a interação social e a aprendizagem de todos os alunos. Visa-se, também, ajudar os alunos com deficiência a desenvolverem habilidades sociais e de comunicação, além de se contribuir para a redução do preconceito e da discriminação, criando-se uma escola mais inclusiva, colaborativa e democrática.

O resultado da formação proposta, que consistiu em dois encontros, realizados no formato de rodas de conversa com os educadores, evidenciou que o Ensino Colaborativo é um modelo de ensino participativo, bem como um caminho para a educação inclusiva, que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. Assim,

“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).

Conclusão

A formação docente para o Ensino Colaborativo é um investimento importante para a educação inclusiva. Os professores que são capacitados para trabalharem de forma colaborativa estão mais preparados para atenderem às necessidades de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência ou com necessidades especiais.

A presente proposição ressalta o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Ensino Colaborativo, pois são fundamentais para se garantir o direito à educação de qualidade

CAPÍTULO 34

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 conhecimento, 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, de forma assertiva e acolhedora. Além disso, busca promover a prevenção da dificuldade de aprendizagem, a par da 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, de forma coletiva, a prática educacional. Destaca-se, também, que o ensino não se desenvolve de forma linear no contexto histórico, pois se modifica a todo instante. Nessa perspectiva, a escola precisa favorecer a construção de um ambiente acolhedor e de inclusão, contemplando os fatores que interferem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos educandos.

Referências

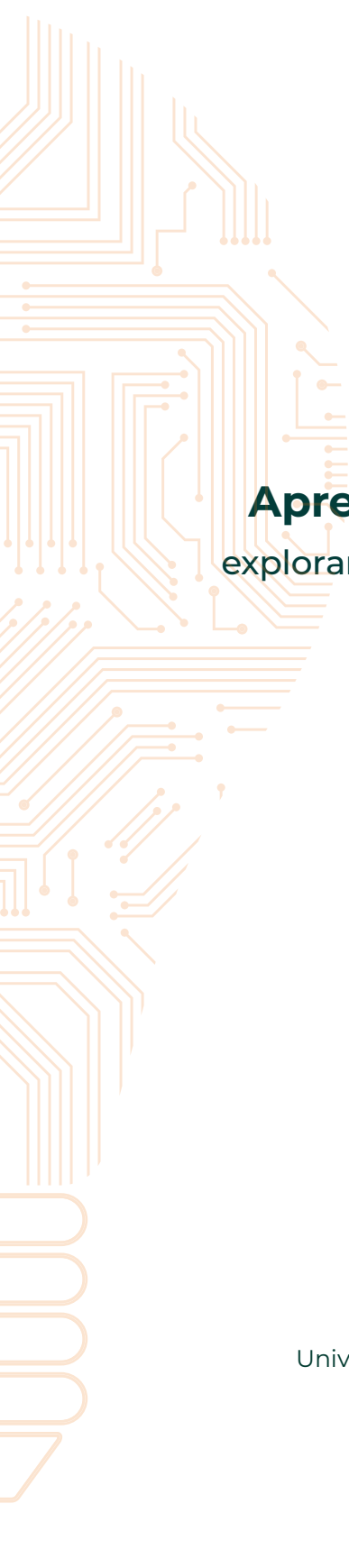
BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **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.

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.

RAMOS, Paulo. **A formação do professor na perspectiva da metadisciplinaridade**. 4.ed. Blumenau: Odorizzi, 2011.



CAPÍTULO 35

Aprendizado tátil em geografia:
explorando o relevo com *Lego Braille Bricks*

Felipe Correa dos Santos

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS

Elisandra Conterato Berguemmmayer

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - URI SANTIAGO

CAPÍTULO 35

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conforme estabelecido em suas respectivas portarias. Essa modalidade de atendimento visa atender, de forma individualizada, as necessidades dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), complementando o ensino regular. Uma abordagem fundamental para se fortalecer a inclusão educacional é a proposta do Ensino Colaborativo, que promove a interação e o trabalho conjunto entre professores da educação regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em uma sala de aula regular de uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal. A escola está situada no município de Santa Maria-RS, contando, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com uma equipe de 12 professores, que atuam em salas regulares. A sala de aula regular é complementada por um programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é conduzido por uma educadora especial, em turno inverso. Esse programa atende 11 estudantes, incluindo aqueles diagnosticados com deficiência visual, Deficiência Intelectual (DI) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). A educadora especial também oferece suporte a três estudantes, os quais enfrentam desafios devido à dislexia e ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O plano de intervenção foi desenvolvido via colaboração entre o professor de sala de aula regular e a professora de Educação Especial, focando nas necessidades particulares de uma aluna com deficiência visual (cegueira), a qual requer assistência na mobilidade escolar e está em processo de aprendizado de leitura e escrita em Braille. A intervenção baseou-se no princípio do Ensino Colaborativo, com adaptações

específicas, estratégias e recursos pedagógicos adequados para a aluna. Durante as aulas, ela é acompanhada por monitores, demonstra comunicação eficaz e está progredindo em seu aprendizado em Braille.

No âmbito desse plano de intervenção, foram implementadas atividades que utilizam peças de *Lego em Braille*, recebidas pela escola após a realização do Curso de Formação de Educadores do Programa *Braille Bricks* Brasil, oferecido pela Fundação Dorina Nowill para Cegos. A proposta consistiu em criar experiências lúdicas e educacionais que promovessem a interação e o aprendizado inclusivo em sala de aula regular, envolvendo todos os alunos da turma.

Descrição da intervenção pedagógica

A descrição da intervenção pedagógica é apresentada no Quadro 01.

Quadro 01 - Planejamento e criação da intervenção pedagógica.

Título da Estratégia de Intervenção Pedagógica: Aprendizado tátil em Geografia: explorando o relevo com <i>Lego Braille Bricks</i> .
Objetivo da Estratégia: promover a compreensão do conceito de relevo por meio da exploração tátil e da construção colaborativa de modelos de relevo, utilizando-se o <i>Lego Braille Bricks</i> , visando à inclusão e à colaboração, entre alunos com deficiência visual, e seus colegas da sala de aula regular.
Público-alvo: alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, incluindo uma aluna com deficiência visual (cegueira).
Duração: 03 aulas de 50 minutos cada uma.
Recursos Necessários: 1. Papel, cola e barbante, para confecção de mapas táteis do Brasil. 2. Conjunto de <i>Lego Braille Bricks</i> (contendo peças de montar com letras Braille e números).

CAPÍTULO 35

Descrição da Estratégia:

Aula 01: Introdução ao Estudo do Relevo e Apresentação do Lego Braille Bricks.

- Objetivo: introduzir o conceito de relevo

1) Iniciar com uma discussão sobre diferentes tipos de relevo e suas características.

2) Utilizar mapas táteis para apresentar os limites do Brasil (área de estudo).

Aula 2: Exploração do relevo com *Lego Braille Bricks*.

- Objetivo: promover a exploração tátil e a construção colaborativa de modelos de relevo.

1) Dividir os alunos em grupos, incluindo estudantes com diferentes habilidades.

2) Apresentar os *Lego Braille Bricks*, explicando sua função como ferramenta de comunicação tátil e a criação de modelos de relevo.

3) Apresentar a tarefa: escrever seus nomes em *Braille*, utilizando-se as peças de *Lego Braille Bricks*. Depois, proceder-se à construção de modelos que representem diferentes tipos de relevo, usando-se as peças Braille.

4) Incentivar a colaboração entre os alunos, enquanto realizam as atividades.

Aula 3: Apresentação dos Modelos e Discussão Colaborativa.

- Objetivo: promover a apresentação dos modelos criados, incentivando-se a expressão e a compreensão colaborativa.

1) Pedir que cada grupo apresente seus modelos, com tipos de relevo.

2) Utilizar-se a melhor forma de comunicação, dependendo das necessidades individuais dos alunos, para se garantir a participação de todos.

3) Incentivar perguntas e discussões entre os alunos, abordando as diferenças e as semelhanças entre os modelos criados.

Avaliação:

- Verificar se o ambiente está acessível a todos os alunos durante a aula, considerando-se as necessidades individuais.

- Avaliar a interação e a colaboração entre os alunos, assim como a capacidade de superarem os desafios da atividade, de forma criativa.

Apresentação dos resultados

A intervenção pedagógica contou com a participação de 25 alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, incluindo uma aluna com deficiência visual (cegueira), a monitora que auxilia a aluna em sala de aula, o professor de Geografia da sala de aula regular e o auxílio da professora de Educação Especial, durante a fase de planejamento.

A estratégia de intervenção foi embasada nas diretrizes e conhecimentos adquiridos durante o Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Uma breve descrição e registros das etapas da intervenção pedagógica são apresentados a seguir:

Aula 01 - Introdução ao estudo do relevo: a intervenção começou com uma discussão sobre os tipos de relevo e a confecção de um mapa tátil, para apresentação dos limites do Brasil. O mapa tátil foi confeccionado utilizando-se barbante e cola, proporcionando uma abordagem prática e sensorial, para compreensão da geografia do país.

Descrição de imagem: conjunto de duas fotografias, mostrando alunas trabalhando na construção de um mapa tátil. Na primeira foto, à esquerda, uma das alunas é auxiliada ao espalhar cola escolar no contorno da figura do mapa do Brasil. Ela aparece de costas, vestindo um casaco marrom claro. Na segunda fotografia, à direita, aparece apenas a imagem das mãos de uma das alunas, que cola o barbante no contorno do mapa. Fim da descrição.



Figura 01 - Aluna com deficiência visual e sua colega, trabalhando juntas, na confecção de um mapa tátil do Brasil, utilizando cola e barbante.

Aula 02 - Exploração do relevo com *Lego Braille Bricks*: os

CAPÍTULO 35

alunos foram divididos em grupos, incluindo a aluna com deficiência visual e os colegas da sala de aula regular. Foram fornecidos conjuntos de *Lego Braille Bricks* para cada grupo. Com o intuito de se familiarizarem com o material e a turma conhecer o Sistema *Braille*, o qual a aluna com deficiência visual faz uso em sala de aula, todos os alunos foram convidados a escreverem seus nomes em Braille, com as peças de Lego (Figura 02). A tarefa seguinte consistiu na construção de modelos representando diferentes tipos de relevo, incentivando-se a colaboração e a exploração tátil das peças.

Descrição de imagem: conjunto de quatro fotos, mostrando alunos trabalhando com as peças de Lego, sobre as classes escolares. As três primeiras fotos mostram as mãos dos alunos montando as peças de Lego na base, ao passo que, na quarta foto, aparece apenas a montagem concluída. Fim da descrição.

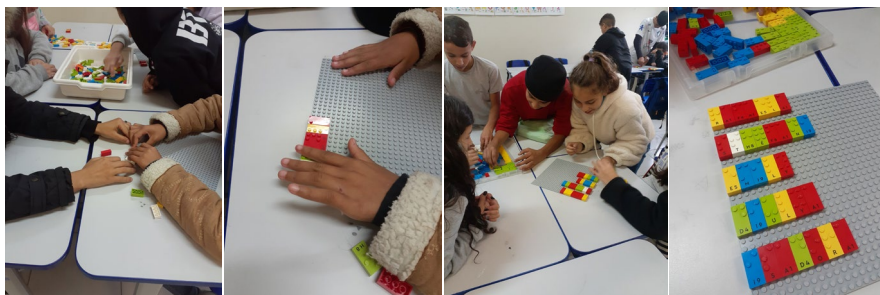


Figura 2 - Aluna com deficiência visual, colegas e monitora, participando ativamente na montagem dos nomes em Braille, com peças de Lego.

Aula 03 - Apresentação dos modelos e discussão colaborativa: cada grupo apresentou seus modelos (Figura 03), explicando os tipos de relevo representados, como montanhas, planícies e planaltos. Formas de comunicação alternativa e descrição foram utilizadas para garantir a participação de todos os alunos. Da mesma forma, incentivamos perguntas e discussões sobre as semelhanças e diferenças entre os

modelos criados.

Descrição de imagem: conjunto de quatro fotos de maquetes formadas por peças de *Lego*, sobre as classes escolares. Fim da descrição.

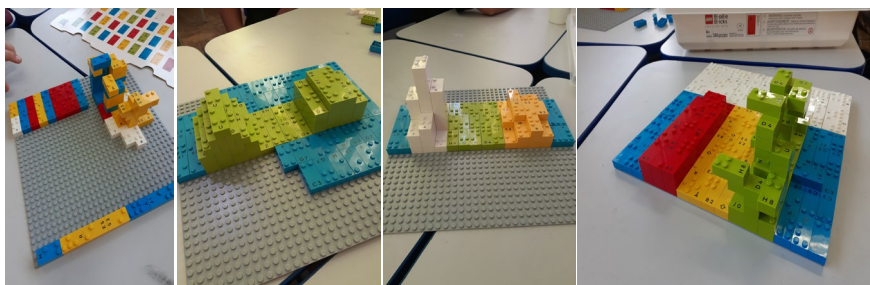


Figura 3 - Modelos de representação do relevo criados pela aluna com deficiência visual e seus colegas, utilizando peças de *Lego Braille*.

A intervenção proporcionou resultados notáveis. A aluna com deficiência visual se envolveu ativamente na atividade, explorando as peças de *Lego Braille Bricks* e contribuindo, significativamente, para a construção dos modelos de relevo. Os alunos da sala de aula regular demonstraram empatia e colaboração, auxiliando a aluna com deficiência visual e aprendendo com suas experiências.

A avaliação revelou que o ambiente estava acessível a todos os alunos, sendo que a interação e a colaboração, entre eles, foram altamente positivas. Os desafios apresentados pela atividade foram superados de forma criativa, resultando em um ambiente inclusivo e enriquecedor para todos os participantes.

A proposta de utilizar *Lego Braille Bricks* como ferramenta de ensino inclusivo mostrou-se eficaz e motivadora. A escola planeja continuar incorporando esse e outros recursos nas diversas disciplinas e atividades, expandindo a abordagem inclusiva para mais alunos. Além disso, a experiência serviu como um incentivo para a formação contínua

CAPÍTULO 35

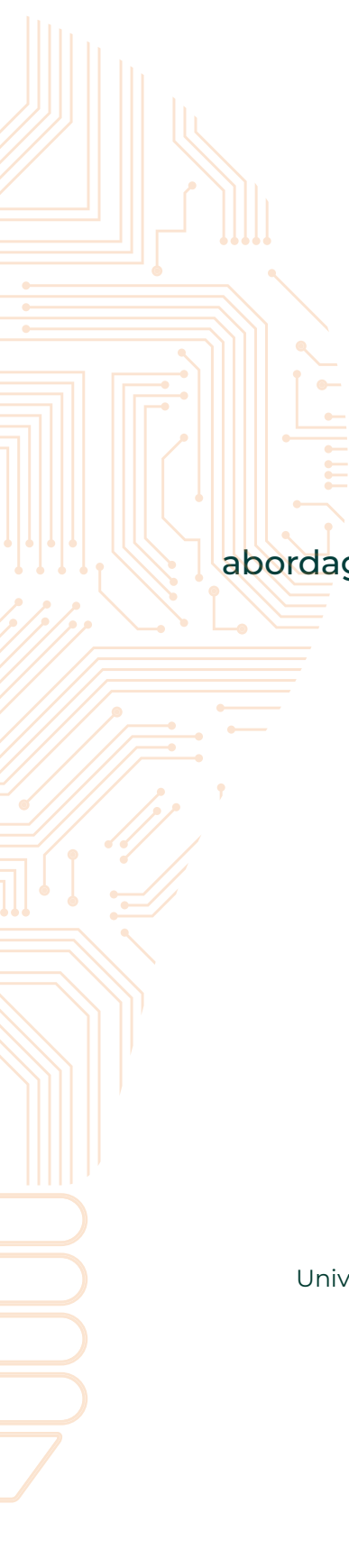
dos professores, capacitando-os para oferecerem o suporte adequado e promoverem a inclusão de alunos com deficiência visual e/ou outras necessidades especiais. Dessa forma, conclui-se que a escola está comprometida em manter uma cultura inclusiva e enriquecedora em sua comunidade educacional.

Conclusão

A experiência com a intervenção pedagógica enfatiza a relevância do Ensino Colaborativo e dá ênfase à independência e à autonomia das pessoas com cegueira e baixa visão. O curso de formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desempenhou um importante papel na capacitação, fornecendo as bases teóricas e práticas necessárias para que sejam criados ambientes inclusivos e acessíveis. A intervenção realçou a importância da colaboração entre professores da sala de aula regular e da Educação Especial, assegurando a igualdade ao acesso educacional. Além disso, a ênfase na superação de barreiras, sejam elas físicas ou relacionadas ao acesso a recursos, sublinha a necessidade de um esforço contínuo para se construir uma sociedade inclusiva. Este curso, e a intervenção realizada, contribuíram, de maneira substancial, para a formação de educadores, proporcionando as ferramentas e a compreensão necessárias para se promover a inclusão e a independência de todos os alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 02 de setembro de 2023.



CAPÍTULO 36

Ensino Colaborativo: abordagem inspiradora como possibilidade para uma educação inclusiva

Danuzi de Almeida de Paula

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Elisandra Conterato Berguemmayr

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - URI SANTIAGO

CAPÍTULO 36

O trabalho tem o objetivo de apresentar as percepções sobre a prática do Ensino Colaborativo, realizada em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Nessa turma, há 25 crianças, que são acompanhadas por uma professora regente e uma auxiliar. Uma dessas crianças é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível II de suporte. O estudante é atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno inverso.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva, objetiva atender as necessidades educacionais individuais dos estudantes e promover a acessibilidade dos mesmos. A oferta desse atendimento deve ser mencionada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de que sejam garantidos os direitos aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Portanto, ao se pensar em práticas pedagógicas inclusivas, deve-se relacioná-las a um planejamento voltado aos processos particulares de desenvolvimento e aprendizagem, singulares a cada indivíduo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por ser um distúrbio do neurodesenvolvimento. Sendo assim, também é compreendido como uma das características da diversidade humana. Ribeiro (2021) destaca o conceito de neurodivergência, criado por Judy Singer:

[...] o autismo não é uma doença e por isso não precisa ser “curado”. Assim como as demais, trata-se de mais uma condição que precisa ser compreendida como uma entre várias características da diversidade humana que tornam singular indivíduos que se diferenciam de um padrão de normalidade culturalmente ou academicamente construído (p. 39-40, 2021).

O Ensino Colaborativo é uma experiência pensada entre o professor da sala de aula regular e o professor de Educação Especial. É

uma prática que atende a todos os estudantes, atestando que é possível realizar um planejamento que, ao mesmo tempo que é pensado para o grupo, leve em consideração a individualidade de cada um. Para tanto, é necessário haver cuidado e ética quanto às propostas adaptadas aos estudantes com deficiências ou com outras necessidades educativas especiais, visto que, de forma implícita, a exclusão pode estar presente.

Por isso, é fundamental que a escola e os planejamentos valorizem a heterogeneidade, pois, a partir disso, será possível construir um currículo consistente, preocupado com o desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive daqueles que precisam receber um olhar mais atento dos professores. Nessa perspectiva, o Ensino Colaborativo contribui para que aconteça, na escola, um trabalho em conjunto entre os educadores, onde ambos planejem e desenvolvam as ações, avaliando a prática.

No Ensino Colaborativo não existe um modelo único para organização do ensino. A forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar que os profissionais ensinam, da relação dos dois professores em sala de aula, das características da turma com que trabalham, dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em conjunto. Os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar (CAPELLINI; ZERBATO, p. 43, 2019).

Por essa razão, foi desenvolvida uma proposta de Intervenção Pedagógica no Ensino Colaborativo, em uma Escola da Educação Básica, da rede privada, na cidade de Uruguai - RS. A escola tem 107 colaboradores, sendo que 48 deles são professores, atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. Todos os professores possuem cursos de pós-graduação na área da Educação, além de que uma educadora especial, nos turnos da manhã e da tarde,

CAPÍTULO 36

atende os estudantes dos diferentes níveis da Educação Básica.

A educadora especial acompanha crianças e jovens com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), déficits cognitivos e sensoriais. Atualmente, a escola tem 43 estudantes público-alvo da Educação Especial, que são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo quatro estudantes com diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), outros quatro com diagnóstico de déficits cognitivos e sensoriais, e 35 estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível I e II de suporte.

A escola visa realizar um trabalho pedagógico, ancorado nos valores sociais, que esteja de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os educadores buscam elaborar planejamentos que atendam às necessidades e interesses dos estudantes, favorecendo a inclusão. A educadora especial realiza práticas que mobilizam conhecimentos, motivando e valorizando os estudantes. As famílias são convidadas a participarem do processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, estando presentes nas aulas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para acompanharem o desenvolvimento das propostas.

Planejamento e Aplicação da Proposta de Intervenção Pedagógica no Ensino Colaborativo

A intervenção pedagógica no Ensino Colaborativo foi realizada com o propósito de colocar em prática um planejamento elaborado, em conjunto, entre a professora da sala de aula regular e a professora da Educação Especial. É relevante salientar que essa prática, até o momento, não acontecia na escola. Porém, por meio dessa experiência,

muitas reflexões tornaram-se frequentes sobre a importância de o Ensino Colaborativo fazer parte do currículo da escola. Por isso, Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018, p. 19) apontam que:

[...] além de acomodar a diferença, reforça o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral. A responsabilidade pela escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo pouco é demandada para acolher a diferença de seus alunos.

Por meio das observações realizadas diariamente, foi possível perceber que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentava interesse na área da Matemática e, pela afinidade, também em Robótica. Por isso, organizou-se o planejamento aqui descrito, já que as outras crianças da turma também se interessavam pela temática.

A proposta que envolve a Robótica foi aplicada em uma turma de segundo ano, com o objetivo de proporcionar experiências que envolvem a metodologia STEAM (acrônimo, em Inglês, para as disciplinas Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics – Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), para que as habilidades referentes ao pensamento computacional fossem desenvolvidas.

As vivências foram planejadas, previamente, entre a professora do ensino regular e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto pessoalmente quanto via *WhatsApp* e *e-mail*, sendo que a proposta abordou a área das Linguagens e da Matemática. Os componentes curriculares estão relacionados à Língua Portuguesa, Artes e Raciocínio Lógico. Os objetos do conhecimento envolveram as peças robóticas e suas funções, linguagem de programação, pensamento analítico e algoritmo.

As seguintes habilidades foram planejadas para o desenvolvimento da prática: descrever e elaborar um padrão de sequências;

CAPÍTULO 36

criar estratégias para resolver situações-problema; distinguir diferentes tipos de robôs e suas funcionalidades; prototipar e construir robôs para realizar determinada tarefa, descrevendo o funcionamento de cada parte dos mesmos. Os estudantes foram incentivados a criarem robôs, por meio da linguagem gráfica e da construção com peças de Lego. A partir, disso, elaboraram um algoritmo.

A prática foi realizada na sala de aula e na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As crianças evidenciaram curiosidade em saber o que o colega faz ao frequentar as aulas com a educadora especial. Então, ao realizar essa prática nesse espaço, foi possível aproximar as realidades que, diariamente, estão presentes na escola.

Os contextos para a aplicação da proposta de Ensino Colaborativo foram pensados para que as crianças pudessem explorar diferentes ambientes na escola. Inicialmente, a vivência foi realizada na sala de aula. As classes estavam organizadas em círculo, para que todas as crianças pudessem se olhar. As educadoras apresentaram a metodologia da proposta para o grupo, ou seja, contaram como seriam realizadas as vivências. O ambiente estava organizado, com os materiais escolares colocados à disposição dos estudantes. A professora da sala regular solicitou que as crianças pensassem em um robô que poderia ser útil em alguma atividade do cotidiano. Então, solicitou que criassem os seus próprios robôs, utilizando, como recurso, o desenho.

Na ilustração, as crianças escreveram as partes do robô e suas funções, diferenciando os conceitos de efetadores e sensores. Também nomearam os seus robôs, registrando as ações que seriam executadas por eles. Ao término dessa proposta, a professora da Educação Especial convidou as crianças para realizarem a próxima experiência em sua sala, contando um pouco sobre a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse ambiente, as crianças se organizaram em grupos para montar os robôs, usando as peças de Lego. Os desenhos foram utilizados como recurso de observação para as construções. Em outra aula, as crianças elaboraram algoritmos (sequência de passos), descrevendo as ações que seriam executadas pelos robôs que foram construídos.

A mediação e a avaliação foram realizadas pelas duas educadoras. Foram observados e analisados os comportamentos, pensamentos e estratégias criadas pelas crianças. Por meio das observações, foi possível perceber que elas se envolveram nas propostas, colaborando umas com as outras, trocando ideias e compartilhando materiais. Além do conhecimento sistemático, a vivência realizada na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitou que os estudantes visitassem um novo espaço, ampliando os seus repertórios de experiências. Com isso, foi comunicado a eles que a escola é para todos e os ambientes podem ser explorados por todo e qualquer estudante. A vivência de Ensino Colaborativo proporcionou aprendizagem relacional para os envolvidos, pois crianças e professoras aprenderam juntas.

Conclusão

O Ensino Colaborativo é uma prática desafiadora, mas que possibilita uma educação na perspectiva inclusiva. Faz-se desafiadora porque envolve uma outra visão de prática pedagógica, que necessita de conhecimento, organização do currículo e disposição para se trabalhar em conjunto. Essa proposta aproxima dois conceitos que parecem, por vezes, distantes: o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por meio do curso, foi possível construir novos saberes relacionados a essa abordagem. As leituras proporcionam reflexões

CAPÍTULO 36

importantes sobre a necessidade de se buscarem estratégias de ensino e aprendizagem, que podem ser pensadas em forma de colaboração entre a educadora da sala regular e a educadora especial. Com isso, entende-se que a escola é um espaço plural, o qual deve valorizar as singularidades de cada estudante.

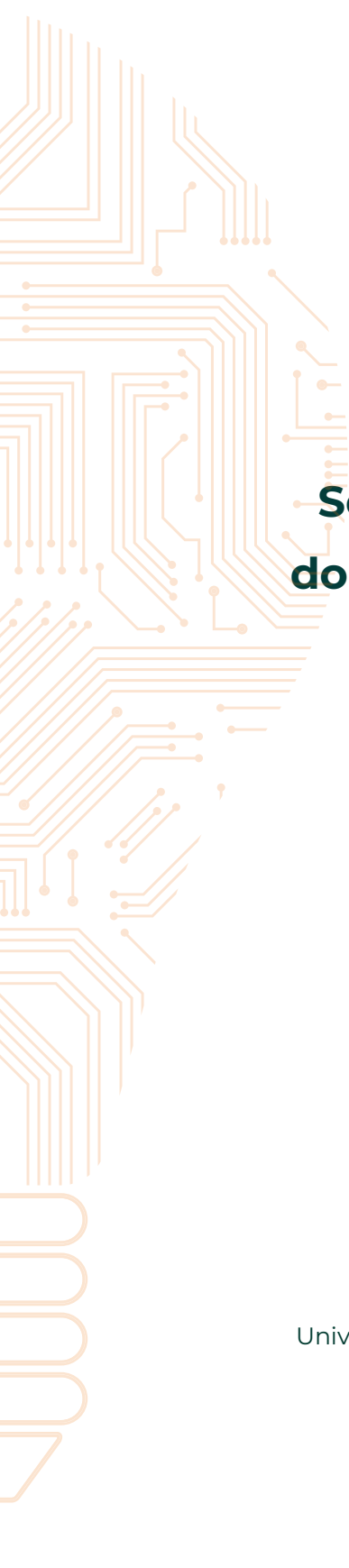
A intervenção pedagógica que foi desenvolvida no Ensino Colaborativo propiciou uma nova concepção de ensino e se tornará parte do fazer pedagógico das professoras que realizaram a proposta. Embora ainda não seja uma prática presente na escola, os resultados obtidos nessa experiência tornaram essa abordagem visível. Sendo assim, a escola poderá implementar o Ensino Colaborativo nos planejamentos, favorecendo a inclusão.

Referências

CAPELINNI, V.L.M.F.; ZERBATO, A.P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

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

RIBEIRO, O. L. C. **Conceitos:** Altas Habilidades/Superdotação. Caderno de Estudos II. Curso de aperfeiçoamento em Altas Habilidades/Superdotação: Identificação em AEE. Universidade Federal de Pelotas, 2021.



CAPÍTULO 37

Sensibilização do Transtorno do Espectro Autista na escola

Darciana Vizzotto

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Deise Mara Ferronato

Rede Municipal de Ronda Alta - RS

Elisandra Conterato Berguemmayr

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - URI SANTIAGO

CAPÍTULO 37

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira lei que garantiu a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Depois, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que veio explicar o compromisso do poder público com a Educação Especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no nosso país. Na década de 1990, houve a aceitação da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Ao assumir tal compromisso, o Brasil precisou realizar profundas transformações no sistema educacional brasileiro, no sentido de acolher a todos indistintamente, com oferta de qualidade e igualdade de condições.

No Brasil, a Educação Especial foi se ampliando lentamente. No momento atual, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual determina que deva existir esse tipo de atendimento em todas as etapas e modalidades de ensino, estendendo-se da Educação Básica até a Educação Superior. Na sequência, surgiu também o Decreto nº 7.611/11, que dispõe que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltados a eliminarem as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Conhecer o Autismo, também denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma necessidade cada vez mais presente, tanto para os docentes quanto para as escolas em geral, pois o número de alunos inseridos dentro desse espectro vem crescendo gradualmente. Destaca-se que esses alunos, em sua maioria, estão estudando em

escolas públicas, de forma que incluir é uma obrigação de todo educador e de todo estabelecimento de ensino. Desse modo, é necessário que os estabelecimentos de ensino estejam preparados para receberem, da melhor maneira possível, esses alunos em questão.

Nos últimos anos, em nosso município de Ronda Alta-RS, estão sendo diagnosticados muitos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas crianças vêm sendo atendidas nas escolas de Educação Infantil e, posteriormente, nas escolas de Ensino Fundamental. A escola Herculino Baldissarella, onde trabalhamos, já atende alunos autistas e estamos nos preparando para recebermos novos alunos, com o mesmo diagnóstico, nos próximos anos. Nossa escola está localizada na região central da cidade. Atualmente, conta com 420 alunos, que frequentam desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I até o 9º Ano do Ensino Fundamental II.

A escola oferta dois turnos, manhã e tarde, contando com uma equipe diretiva formada por diretora, dois vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientação e supervisão escolar, compreendendo ambos os turnos de funcionamento. No total, são 13 salas de aula, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Biblioteca, Sala de Informática, Laboratório de Ciências, bem como os demais espaços necessários para o bom funcionamento de uma escola pública. A inclusão é uma realidade em nossa escola, pois contamos com Sala de Recursos Multifuncional (SRM) equipada e dois profissionais atuando, de maneira colaborativa, com os professores da sala de aula regular, na busca por um planejamento que contemple a todos. Atualmente, os alunos estão distribuídos em 20 turmas, sendo 10 turmas no turno da manhã e 10 turmas no turno da tarde.

O segmento dos alunos é constituído por diferentes condições sócio-econômicas e culturais. De modo geral, podemos identificar três

CAPÍTULO 37

grupos, que são descritos na sequência. O grupo do centro urbano possui condições financeiras razoáveis, com acesso mais facilitado a recursos culturais, como televisão, jornais, viagens, cursos diversos, computador e internet. Outro grupo é constituído por estudantes que residem em bairros da cidade com dificuldades financeiras, inclusive, havendo algumas famílias com necessidades em relação à alimentação e vestuário. Para esses, a escola é a referência principal para terem acesso ao conhecimento sistematizado. O terceiro grupo é constituído por alunos residentes no campo, filhos de agricultores, que, em sua maioria, possuem condições financeiras razoáveis, possuindo um modo de vida, costumes e valores próprios.

Um dos desafios da escola é considerar as diferenças da comunidade escolar, de modo especial, na realização do trabalho pedagógico, pois as necessidades, os interesses e as motivações dos educandos diferem entre os distintos grupos. Essas diferenças existentes fazem com que alguns alunos apresentem dificuldades de aprendizagens, enquanto outros apresentam atitudes de indisciplina e de pouca colaboração no desenvolvimento das aulas. Essas questões dificultam o trabalho de planejamento dos professores, pois, numa mesma sala, muitas vezes, é preciso ministrar atividades diferenciadas, tornando-se, assim, um desafio diário fazer com que os alunos se sintam sujeitos do processo de aprendizagem e acreditem nas suas potencialidades.

A escola possui, como sua função principal, ensinar os conhecimentos, de modo a fortalecer, nos educandos, uma postura humana de valores éticos, que contribua para a formação de seres humanos com dignidade, respeito e identidade, os quais sejam capazes de estabelecer relações saudáveis entre si e com a sociedade a qual pertencem, buscando-se, sempre, a construção de valores para a cultura da paz e

do respeito.

Atualmente, temos 30 alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de nossa escola, em turno inverso ao das atividades escolares. A maioria dos diagnósticos são de Deficiência Intelectual (DI), sendo que temos, também, um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de mais alguns alunos sendo avaliados e aguardando resultados de seus diagnósticos. Como citado anteriormente, nas escolas de Educação Infantil de nosso município, existe uma demanda muito grande de casos de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de muitos casos que ainda estão sendo avaliados. Sendo assim, em algum momento de suas vidas escolares, esses estudantes virão a ser nossos alunos. Segundo informações de Centros Internacionais de Pesquisa, houve, no século atual, um incremento nas taxas desse transtorno em todo o mundo, chegando-se à ocorrência de um caso a cada 54 indivíduos. No Brasil, estima-se que haja mais de três milhões de pessoas que possuam quadros compatíveis com os critérios do Autismo/Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Hoje, um dos maiores desafios da escola é proporcionar uma educação para todos, sem distinções e/ou julgamentos. Além disso, precisar assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado, que venha a atender as Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) dos alunos. No nosso caso, em especial, esses pressupostos se referem aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, Borges (2005, p. 03, apud Bortolozzo, 2007, p. 15), afirma que:

um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

CAPÍTULO 37

No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sabe-se que a maior dificuldade é a questão da socialização. Para tanto, é necessário que as escolas estejam preparadas para oferecerem alternativas que facilitem a socialização, bem como estratégias para que os alunos sejam inseridos no contexto da sala de aula, sem que haja medo, insegurança ou desconforto para ambas as partes, seja para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seja para os alunos da sala regular.

Diante dessa realidade, sentimos a necessidade de conversar com os alunos de nossa escola sobre esse tema, pois muitos ainda apresentam alguma resistência em socializar com os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou, até mesmo, não possuem conhecimento algum sobre o tema. Tendo em vista que os professores da escola já tiveram acesso a diversas formações e palestras acerca desse transtorno, enquanto os alunos, até o momento, não participaram de conversas sobre esse assunto, além de que, muitas vezes, não possuem espaço para esclarecerem suas dúvidas e questionamentos, optamos por realizar o trabalho final do Curso Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEEE) - Fase II - Turma 15, voltado para a sensibilização dos alunos da nossa escola, para que possam entender melhor como conviver com os colegas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Descrição da atividade proposta

A ideia central para a realização deste trabalho surgiu da necessidade de conversarmos com os alunos da escola sobre o Autismo/Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo em vista que a expressiva maioria dos mesmos desconhece as peculiaridades e

características das pessoas com esse transtorno. Assim, nós, professoras cursistas, reunimo-nos com a coordenação pedagógica, bem como com as duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para sugerirmos a proposta de uma palestra/conversa sobre esse tema. O objetivo principal dessa ação seria sensibilizar os alunos e esclarecer possíveis dúvidas que poderiam surgir sobre esse assunto.

Atualmente, é necessário ter em mente que todos os ambientes devem trabalhar a inclusão. Sendo assim, a escola é o principal deles, pois é o espaço onde os alunos são preparados para viverem em sociedade. A inclusão é muito mais do que o inserir, é mais do que o simples fato de matricular, na escola regular, o estudante com deficiência ou com transtorno. A inclusão precisa acompanhar uma preparação não só do professor, mas de toda a escola, inclusive dos colegas e demais alunos que fazem parte do ambiente escolar. Afinal, não é apenas o aluno autista que deve se adaptar ao ambiente escolar, visto que o ambiente também deve estar adaptado para receber a educação inclusiva e o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A partir dessas colocações, buscamos analisar a realidade escolar onde trabalhamos e, no decorrer do percurso, percebemos que nossos alunos necessitavam de uma intervenção, um debate sobre o tema do Autismo/Transtorno do Espectro Autista (TEA). A sugestão foi aceita pela coordenação da escola, pois a mesma também sentia a necessidade de esse tema ser trabalhado na escola, tanto em prol dos alunos que já são atendidos, quanto pelos futuros alunos que virão a estudar na instituição. Partindo-se disso, combinamos com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para nos reunirmos, a fim de que pudéssemos estudar, planejar e debater sobre o material necessário para a palestra, para escolhermos o melhor método a ser utilizado para sensibilizar os estudantes da instituição. Utilizamos,

CAPÍTULO 37

também, muito dos conhecimentos disponibilizados pelo curso e, assim, optamos pela montagem de slides para a atividades, pois, dessa forma, o debate com os alunos se tornaria mais claro e compreensível.

Depois de vários encontros e estudos realizados pelas partes, elaboramos a apresentação em PowerPoint, com as informações mais importantes, incluindo-se desde o que é o Autismo/Transtorno do Espectro Autista (TEA), o diagnóstico, as características, o comportamento e as maneiras de se relacionar, dentre outros. Também optamos para deixar espaço para que os alunos da escola pudessem interromper ou questionar sempre que houvesse necessidade. Decidiu-se, juntamente com a coordenação da escola, que a palestra seria realizada em dois momentos, sendo primeiramente com os alunos do 1º ao 5º Ano e, no segundo momento, com alunos de 6º ao 9º Ano, para que pudéssemos utilizar uma linguagem mais apropriada às idades.

Apresentação dos resultados

A palestra/conversa com os alunos ocorreu no dia 04 de julho de 2023, nos dois turnos, com a participação dos alunos e professores da escola. Houve grande participação dos estudantes, que questionaram e trouxeram contribuições para a conversa que se estabeleceu, tendo em vista que a expressiva maioria dos alunos conhece alguém com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas são poucos que se relacionam e convivem com essas pessoas. Ficamos imensamente felizes com o desenvolvimento desse trabalho, não somente com nosso crescimento em conhecimentos, mas, também, pela oportunidade de auxiliarmos os alunos de nossa escola a entenderem as características dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ajudarmos na socialização dos mesmos.

Acreditamos que essa atividade de troca, desenvolvida com os alunos, irá modificar alguns comportamentos observados entre os colegas dos estudantes autistas, bem como prepará-los pra receberem os futuros colegas que, com certeza, virão para nossa escola nos próximos anos.

Conclusão

Sabemos que o ambiente escolar é o local oportuno para o desenvolvimento de habilidades por meio de atividades de interação social, principalmente entre os alunos autistas. Decorre disso a necessidade de conversar com todos da escola e esclarecer as dúvidas sobre as características dos autistas, conscientizando as pessoas acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como ele pode influenciar na interação social da criança. Sabe-se que quando os educadores trabalham esse tema com seus alunos, a turma tende a respeitar e a receber o colega de maneira natural, sem estigmatizar o estudante autista e com a plena consciência de que ele é diferente.

Não foi um trabalho fácil falar da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e buscar meios para se incluir esses alunos. Percebemos que, muitas vezes, os alunos apresentavam certa apreensão por terem um colega com diagnóstico de Autismo/Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois sabemos que existem muitos rótulos em relação às crianças que estão incluídas nesse espectro. Da mesma forma, sabemos que, na maioria dos casos, os mesmos não são verdadeiros. Percebemos, também, a importância que sejam divulgados trabalhos como esse, pois sabemos que, assim como em nossa escola, muitas outras instituições estão, cada vez mais, recebendo crianças com esse diagnóstico. Assim, faz-se de suma importância que as escolas

CAPÍTULO 37

estejam preparadas para isso, não somente o grupo de professores, mas também os colegas e demais segmentos da escola. Afinal, a inclusão somente acontece quando todos os agentes da escola estão engajados e preparados essa finalidade.

Nosso trabalho foi construído e desenvolvido na perspectiva do trabalho colaborativo, pois houve a participação das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, tanto no planejamento da proposta quanto no desenvolvimento da palestra/conversa com os alunos e professoras. Dentre as inúmeras vantagens desse tipo de trabalho, podemos citar a troca de informações e a construção de novos conhecimentos durante todo o processo desenvolvido, desde o planejamento até a execução. Têm-se em vista, também, que essa intervenção não acaba nessa atividade, abrindo espaço e caminho para novas intervenções que se fizerem necessárias na escola.

Com certeza, o desenvolvimento desse trabalho nos tornou mais preparadas para desenvolver nosso trabalho pedagógico diário, pois construímos inúmeros novos conhecimentos durante esse período do curso, tanto nos materiais escritos, como nas vídeo-aulas. Assim, a ação desenvolvida culminou com a construção e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se tornaram grandes parceiras nessa atividade e nas próximas que vierem a acontecer.

Referências

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez.2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96)**. Brasília: 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/an_arita.pdf. Acesso em: 08 ago.2023.

LUCKESI, C. C. **Ludicidades e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências Internas**. *Nativa - Revista de Ciências Sociais*, nº 2, 2005.
MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CAPÍTULO 37

Anexos

Foto 01: Palestra com os estudantes no ginásio da escola Herculino Baldissarella, em Ronda Alta - RS.

Descrição de imagem: grupo de alunos, reunidos em ginásio de esportes, mostrados de lado, de frente para uma projeção de imagens, com as professoras operando o aparato eletrônico de projeção. Fim da descrição



Fonte: Autoras (2023).

Foto 02: Palestra com os estudantes no ginásio da escola Herculino Baldissarella, em Ronda Alta-RS.

Descrição de imagem: mesmo grupo de alunos reunidos, em ginásio de esportes, de frente para uma projeção de imagens, com as três professoras, lado a lado, sorrindo e olhando para a camera fotográfica. Da esquerda para a direita, a primeira tem cabelo castanho, veste calça preta, camiseta verde e agasalho vermelho; a segunda tem cabelo loiro, usa óculos e veste calça marrom e camiseta azul-marinho, com estampas; a terceira tem cabelo castanho, veste calça preta e blusa verde-oliva. Fim da descrição.



Fontes: Autoras (2023)

Figura 03: Palestra com os estudantes no ginásio da escola Herculino Baldissarella, em Ronda Alta - RS.

Descrição de imagem: mesmo grupo de alunos, reunidos em ginásio de esportes, com a fotografia tendo sido clicada em panorama, mostrando os estudantes de frente. Fim da descrição



Fonte: Autores (2023)

CAPÍTULO 37

Figura 04: Palestra com os estudantes no ginásio da escola Herculino Baldissarella, em Ronda Alta - RS.

Descrição de imagem: mesmo grupo de alunos, reunidos em ginásio de esportes, com a fotografia tendo sido clicada em panorama, mostrando os estudantes de lado e de costas. Fim da descrição



Fonte: Autoras (2023)

Apresentação PowerPoint

https://docs.google.com/presentation/d/1pDI6sR98hy4XeA9q8kZMKDWxqKH-bsFjXsXQum_JnxQ/edit?usp=drive_link



CAPÍTULO 38

Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: brincando e aprendendo com os números

Franciele Thiesen Cavalheiro

Rede Municipal de Sapucaia do Sul - RS

Elisandra Conterato Berguemmayr

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - URI SANTIAGO

Tatiane Eliza dos Santos

Rede Municipal de Sapucaia do Sul - RS

Liziane Forner Bastos

Redes Municipais de Santa Maria - RS e Restinga Seca - RS

Jéssica Jaíne Marques de Oliveira

Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA

CAPÍTULO 38

Ao nos colocarmos no movimento de pensar sobre a inclusão, na perspectiva da inclusão escolar, proporcionamo-nos um olhar mais amplo sobre a sociedade que queremos e que estamos construindo. Pôr em tensionamento as formas de se valorizarem as singularidades, compreendendo-se que as diferenças fazem parte de nós, sendo que, por meio delas, é constituído o modo de ser de cada sujeito, configura-se num modo de se buscarem alternativas que favoreçam a inclusão no espaço escolar e social. Sousa e Nascimento (2018, p. 122) apontam que os desafios de uma educação inclusiva estão relacionados à “concretização de um ensino de qualidade para todos os alunos, na busca do acesso e permanência e de respostas educativas com modificações no processo rotineiro da escola”. Destaca-se que é na escola regular que se apresentam práticas pedagógicas que viabilizam a inclusão escolar. De acordo com Cavalheiro (2022, p. 36),

a inclusão é um processo contínuo de lutas pelos direitos daqueles sujeitos que em determinado período da história foram impossibilitados de conviver em sociedade. Por meio das políticas de inclusão, a escola passou a ser vista como um espaço capaz de auxiliar no processo de inclusão de grupos marginalizados por diferentes questões.

A Educação Inclusiva, juntamente com a Educação Especial, é a responsável pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que vem desenvolvendo práticas inclusivas na sociedade e fomentando a participação e o desenvolvimento das pessoas com deficiências (PcD's). Ressalta-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta, como objetivo,

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: 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 [...] (PNEEPEI, 2008, p. 14).

É por meio dessa política que é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esse tipo de atendimento é “organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe regular, na própria escola ou centro especializado” (PNEEPEI, 2008, p. 14). Com o desenvolvimento dessa modalidade de abordagem, busca-se oportunizar práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência (PcD's). Para isso, faz-se necessário que ocorra a parceria entre os profissionais da educação que acompanham esse estudante, sensibilizando-se o olhar desses profissionais sobre as singularidades do estudante, para que aconteça uma renovação das práticas pedagógicas, as quais assegurem o desenvolvimento escolar e social desse público.

A Declaração de Salamanca, em meados do ano de 1994, foi o documento que ampliou os olhares, a fim de que a sociedade passasse a perceber, de outra maneira, o sujeito com deficiência. A legislação acerca da temática garantiu e ampliou alguns direitos básicos. Desde o momento que a escola regular passou a ser um direito para todas as crianças e adolescentes, a Educação Especial vem desenvolvendo práticas pedagógicas que propiciem tanto a busca pela compreensão quanto as atitudes mais inclusivas em âmbito social. Inicialmente, é importante que se definam alguns conceitos importantes. A Educação Especial, de acordo com a Política Nacional Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)/2008,

é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis,

CAPÍTULO 38

etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A Educação Especial consiste na educação de alunos com algum tipo de deficiência, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sendo, portanto, considerada como um importante suporte na constituição de escolas inclusivas, pois visa promover, a todos os alunos, uma educação que auxilie no desenvolvimento das suas habilidades, potencializando-se, assim, a sua aprendizagem. A Educação Inclusiva, juntamente com a Educação Especial, é um princípio de reorganização do sistema educacional no país, que pressupõe o respeito e a singularização às práticas escolares. A Educação Especial, por sua vez, é uma das áreas, dentro da escola, que potencializa a singularidade do que é ofertado a todos os alunos, levando em conta cada um deles. É na oferta da Educação Especial que os sujeitos com deficiência encontram a garantia de frequentar e permanecer na escola regular. Porém, o processo de inclusão desses sujeitos é responsabilidade de todos, tanto da escola quanto da comunidade escolar. Assim, a Educação Especial é uma parte desse processo, mas não o mesmo por inteiro. Com esse desfecho, a Educação Especial se responsabiliza por práticas inclusivas em relação às pessoas com deficiência (PcD's) na escola regular. A “educação inclusiva traz a educação especial para dentro da escola regular e a responsabiliza pela realização das ações de implementação, desenvolvimento e acompanhamento das ações relativas à educação inclusiva” (MENEZES, 2011, p. 57). Dessa forma,

a Educação Especial chega como uma modalidade de ensino que garante a permanência do estudante com deficiência nos

espaços comum, no sentido de que todas as crianças estudem e aprendam conjuntamente, independentemente de diferenças ou de dificuldades. Assim, é preciso que os discursos acerca dos alunos com deficiência sejam construídos no sentido de acolhimento e de desenvolvimento das suas potencialidades e desenvolvimento das habilidades que são presentes nesses sujeitos.

Dispor de recursos que tornem viável o processo de inclusão é fundamental para a educação escolarizada, pois, assim, a formação integral dos estudantes torna-se cada vez mais qualificada e efetiva. Nesse contexto, atender as especificidades das crianças e jovens com deficiência, com a construção de espaços acessíveis e a elaboração de materiais didático-pedagógicos, também são questões pertinentes. Busca-se, em resumo, desenvolver-se o aprender em conjunto, coletivamente, sabendo que todos somos diferentes, sendo que as diferenças nos potencializam diante das dificuldades. Por meio das diferenças, mobiliza-se o respeito às singularidades de cada sujeito, pois “A diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e práticas classificatórias e hierárquicas” (LOPES, 2007, p. 21). Desse modo, os recursos especiais e os caminhos alternativos não ficam excluídos, porque o aluno está frequentando uma escola regular. Por isso, pressupõe-se a adoção de políticas educacionais objetivas, coerentes e fundamentadas nas relações sociais.

Ao se acompanhar o objetivo da já supracitada Política Nacional Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), o intuito da Educação Especial é ser disponibilizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que devem apresentar recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para os alunos públicos-alvo da Educação Especial. É com base nessa política que se oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece nas

CAPÍTULO 38

Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo que é “organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado” (PNEEPEI, 2008, p. 14).

Como já citado anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve acontecer fora do horário das aulas regulares, sendo um complemento das mesmas, uma vez que sua natureza é diferenciada, pois se destina ao atendimento das particularidades da deficiência de cada aluno. Desse modo, “na função do AEE e do professor que atua nesse serviço, tem-se a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a plena participação dos alunos” (BRIDI, 2011, p. 77).

As ações desenvolvidas pelo profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) são as de ofertar estratégias e ações que favoreçam a socialização, interação e aprendizagem do estudante com deficiência no grande grupo, por meio da preparação de materiais e de conteúdos que auxiliem no desenvolvimento de habilidades desse grupo de alunos. Garantir, às pessoas com deficiência (PcD's), o acesso e a permanência na escola regular, é se ampliar as possibilidades de igualdade no ensino, garantindo que as mesmas se socializem com seus pares. Esse convívio social é de extrema necessidade no sentido de combater a discriminação, além de ser benéfico para seu desenvolvimento cognitivo e social.

A Educação Especial tem, como dever, auxiliar o professor da sala de aula regular (MEDEIROS; PAVÃO; PICADA, 2019). Para que esse auxílio aconteça, é necessário que ocorra a troca entre ambos os educadores, pois cada um conhece as características que o estudante apresenta em cada espaço distinto, sendo esses a sala de aula regular e o espaço onde

se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse é um destaque importante, pois para se planejarem as práticas pedagógicas que promovam a participação e inclusão desse estudante, faz-se preciso olhar para os espaços que ele frequenta, para que, assim, oportunizem-se atividades com as quais ele se sinta pertencente ao grupo. Constatase que não basta apenas colocar o educando com deficiência no mesmo espaço que os estudantes sem deficiência, sendo preciso, também, fazê-lo se sentir parte do grupo escolar, pois, somente assim, estaremos trabalhando em prol da inclusão. Para conseguirmos planejar e realizar atividades que auxiliem no desenvolvimento desse estudante, podemos contar com o auxílio da prática do Ensino Colaborativo, que, de acordo com Medeiros, Pavão&Picada (2019, p. 06),

é um serviço de apoio em que o professor de sala de aula regular e o professor de Educação Especial atuam em parceria e colaboração, dividindo a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar o ensino para um grupo heterogêneo de alunos.

Faz-se primordial, para o desenvolvimento dessa prática, proporcionar espaço e tempo para que ocorra essa troca entre os profissionais. Ressalta-se que, quando são oportunizados os momentos para se realizar essa permuta, surge um olhar diferenciado entre os alunos, professores e equipe, o qual resulta num impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Essa troca aprimora as vivências e o desenvolvimento das habilidades do grupo, auxiliando na efetivação dos processos de inclusão escolar, que potencializam o aprender.

A instituição selecionada para este trabalho é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Gerdau, localizada à rua Adelaide Corrêa, 50, Colonial, CEP: 93212-020, com contato pelo telefone (51) 3474-7479 ou pelo e-mail: escola.gerdau@edu.sapucaiaodosul.rs.gov.br. A instituição

CAPÍTULO 38

situa-se no município de Sapucaia do Sul, região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul-RS. Está inserida em bairro composto por áreas residenciais e industriais, estando a uma quadra da BR-116.

A escola possui ampla estrutura física, contando com um prédio em alvenaria de quatro andares, incluindo o térreo. Possui em torno de oito salas por andar, além de banheiros adaptados para pessoas cadeirantes ou com restrições motoras. A maioria das salas possui tela interativa e ar-condicionado, nas quais são atendidos mais de 2.100 alunos. A instituição conta com uma equipe composta por, aproximadamente, oitenta e seis colaboradores, dentre profissionais da educação, limpeza e preparação de alimentos. Apresenta corpo docente qualificado, com cerca de 98% de professores graduados, pós-graduados, mestres e doutores na área educacional, que também apresentam vasta experiência no ensino de crianças, jovens e adultos.

As modalidades de ensino oferecidas, nos turnos matutino, vespertino e noturno, são as de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, compreendendo da pré-escola ao nono ano, além da Educação para Jovens e Adultos (EJA). A escola busca pautar o trabalho pedagógico, com base numa tendência da Pedagogia Progressista – Crítico Social dos Conteúdos, nos subsídios para o desenvolvimento da proposta de trabalho escolhida, tendo, como visão metodológica, o conhecimento da realidade na qual o aluno está inserido. A instituição preza pela utilização de uma proposta de sala de aula dialógica e conscientizadora, possuindo a investigação, a pesquisa e o trabalho em equipe como estratégia. A ênfase é dada à abordagem cognitivista e está na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las, ao passo que o conhecimento é considerado como uma construção contínua, o que implica que, no processo da evolução, a criatividade seja permanente, constituindo-se

como processo vital.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) atende em torno de 43 alunos com necessidades especiais. Em sua expressiva maioria, são crianças que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista, havendo uma minoria com Deficiência Intelectual (DI), Síndrome de Down, Transtorno do Desenvolvimento e algumas outras síndromes raras. Como o município dispõe de escolas que são referências para os casos de surdez e deficiência visual, a escola em questão não atende esse público. Os alunos são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) duas vezes por semana, em turno inverso ao da sala de aula regular.

A comunidade onde a escola se localiza possui uma condição socioeconômica médio-baixa, sendo que algumas famílias se encontram em estado de vulnerabilidade social, não possuindo, por exemplo, acesso a recursos como água encanada e energia elétrica. Para a aplicação do plano de intervenção, no Ensino Colaborativo, foi escolhida uma turma de 2º Ano, composta por vinte cinco alunos, que se encontram na faixa etária entre sete e oito anos de idade. Dentre eles, há uma aluna de inclusão, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Descrição da intervenção pedagógica

Ao se conversar com a professora regente de classe, a mesma expôs que um grupo considerável de alunos demonstrava morosidade na compreensão da sequência numérica, estando essa turma longe de chegar, para o determinado para uma turma de 2º Ano, à proposta pré-determinada pela [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\)](#). Com isso, pensou-se em preparar uma aula lúdica, com elementos facilitadores de explicação conceitual, como vídeos e jogos, que abordassem o tema.

Para a intervenção, será realizada uma sondagem oral acerca

CAPÍTULO 38

do que as crianças já sabem sobre o tema a ser tratado. Logo após, com o apoio da tela interativa, serão apresentados desenhos e vídeos explicativos. Com os educandos, far-se-á necessária a leitura da sequência numérica, do zero até o cinquenta, a fim de se reforçar a aprendizagem adquirida. Em seguida, será apresentado e explicado o Jogo da Trilha Numeral, para o qual os alunos serão agrupados em grupos de quatro participantes. Assim que todos tiverem terminado o jogo, será disponibilizado o material fotocopiado, para que os alunos possam, a partir do treino, demonstrar e intensificar os conhecimentos assimilados.

Apresentação dos resultados

A realização da atividade contou com planejamento, aplicação e avaliação, de forma conjunta, da professora regente da turma, Ana Cristina, e das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Franciele Cavalheiro e Tatiane Santos.

A aula começou com a brincadeira do número faltante. Logo após, foi realizada uma conversa para se sondar o que os estudantes já sabiam sobre tema. A partir da fala das crianças, foi se direcionando o assunto para a questão numérica, passando-se para os vídeos e, assim, evoluindo-se para o jogo. Percebeu-se que os educandos estavam bem envolvidos e aprendendo de forma lúdica. As atividades fotocopiadas, por sua vez, serviram para se perceber em qual parte os educandos ainda encontravam algum tipo de dificuldade.

Nos diálogos com a professora regente e as aplicadoras, tanto nos momentos de construção da intervenção quanto no momento da avaliação, que, algumas vezes, ocorreram na sala dos professores, o *feedback* foi tão positivo que acabou despertando a curiosidade

de outros professores, abrindo-se, assim, possibilidades de outras intervenções colaborativas.

Descrição de imagem: conjunto de seis fotos, mostrando, majoritariamente, o ambiente de sala de aula. Serão descritas em sentido horário. Na primeira e segunda foto, há crianças, com as classes escolares juntadas, que tratam sobre a atividade que está posta sobre a classe. Na terceira e na quarta fotos, as professoras passam instruções aos alunos, de forma coletiva, junto as classes juntadas. Na quinta foto, mostra-se uma atividade escolar, intitulada “Família Numéricas Dezenas”. Na sexta foto, uma criança realiza uma atividade no caderno escolar.



CAPÍTULO 38

Conclusão

Ao se concluir essa etapa do desenvolvimento, que engloba a nossa aprendizagem profissional, pôde-se compreender que a educação inclusiva deve, cada vez mais, ser tensionada em direção ao seu desenvolvimento na sociedade. Na realização da intervenção, explicitou-se que a parceria, entre todos os profissionais que atendem os estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reside em ofertar uma prática pedagógica que abarque as maiores características de suas especificidades. Assim, auxilia-se, também, os professores a construírem uma prática pedagógica que possa ampliar seus horizontes, apoiando-os, também, no desenvolvimento das suas potencialidades.

Ao se trabalhar em parceria com os professores titulares da sala de aula regular, foi possível ampliar os horizontes acerca da importância de se disponibilizar um momento para que essa troca ocorra, mostrando-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é um setor separado da escola, mas uma ampliação de oportunidades e direitos dos estudantes que frequentam essa modalidade de atendimento.

No decorrer do curso ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi possível aprimorar o conhecimento adquirido acerca dos conteúdos disponibilizados, o que resultou num entendimento e numa compreensão mais amplos, ambos pertinentes à temática estudada e trabalhada.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/conhecendo-opne>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Palácio do Planalto**. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/655/613> . Acesso em: 23 jun. 2023.

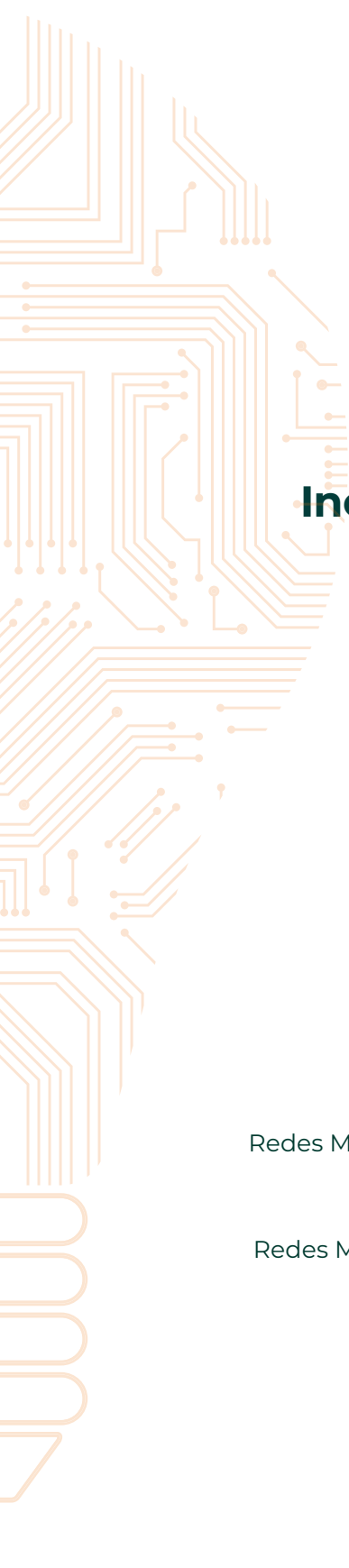
CAVALHEIRO, Franciele Thiesen. Educação Especial e informática na educação: uma análise de produções da Revista RENOTE no período de 2010-2020. Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12337374

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MEDEIROS, Ronise Venturini; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; PICADA, Ângela Balbina Neves. **Consequências da ação entreposta da educação especial com as práticas do ensino colaborativo e articulado** Eixo: Interculturalidade e Diversidade nas Ações Educacionais. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/07/Eixo_Interculturalidade-e-Diversidade-nas-A%C3%A7%C3%B5es-Educacionais.pdf Acesso em: 4 maio 2023.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, CÍNARA Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: UFRR, 2008.

SOUSA, N. M.; NASCIMENTO, D. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educação & Formação**, v. 3, n. 3, p. 121-140, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859/762>. Acesso em: 26 jun. 2023.



CAPÍTULO 39

Inclusão por meio do esporte

Carolina Quintana Mendonça

Redes Municipais de Campo Bom - RS e São Leopoldo - RS

Liziane Forner Bastos

Redes Municipais de Santa Maria - RS e Restinga Seca - RS

Jéssica Jaíne Marques de Oliveira

Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA

CAPÍTULO 39

A proposta de Ensino Colaborativo tem, por objetivo, expandir o processo de inclusão escolar, retirando o estigma de que a função de incluir o aluno com deficiência está vinculada apenas ao professor especializado, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Essa estratégia interliga professor especializado, professor da sala de aula regular, estudantes sem deficiência e educandos com deficiência. Por meio dessa proposta, o estudante de inclusão terá um maior engajamento nas aulas, participando ativamente das propostas e sendo visto como pessoa com potencialidades pelos colegas e professores, superando-se, assim, o capacitismo.

A estratégia de Ensino Colaborativo, apresentada a seguir, foi desenvolvida pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), juntamente com o professor de Educação Física, para uma turma de 6º Ano, em uma escola pública de Ensino Fundamental, da rede municipal de Campo Bom, do estado do Rio Grande do Sul-RS. A instituição atende 233 alunos do 1º ao 9º Ano. As turmas do 1º ao 5º Ano permanecem na escola em turno integral (manhã e tarde), enquanto as dos Anos Finais, do 6º ao 9º Ano, apenas em turno parcial (manhã ou tarde).

A comunidade onde a escola está localizada é tranquila, podendo ser caracterizada com condições financeiras razoáveis. A escola oferece curso de Inglês, oficinas, aulas de aprendizagem criativa e de educação e tecnologia aos estudantes da educação integral. Os espaços da instituição incluem oito salas de aula, refeitório com buffet, quatro banheiros para os alunos e dois para os funcionários, sala dos professores, secretaria, Ginásio de Esportes, Laboratório de Informática, Biblioteca e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Do número total de estudantes atendidos, 11 frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses alunos apresentam deficiências intelectuais,

físicas, síndromes (Angelman e Kabuki) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo que todos os alunos são acompanhados por auxiliares de ensino. Com exceção do 2º Ano, as demais turmas apresentam, pelo menos, um aluno público-alvo da Educação Especial. Esses estudantes frequentam, semanalmente, no contraturno escolar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Até o 5º Ano do Ensino Fundamental, a inclusão, na escola, ocorre de forma harmônica, pois a turma possui apenas um professor de referência. Contudo, nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), surgem barreiras que limitam o processo. Os fatores que dificultam a inclusão, a partir dessa etapa, são a rotatividade de professores (um professor para cada disciplina), as adversidades desses professores para planejarem intervenções para esses alunos, pois vários, ainda, estão em fase de alfabetização, e os profissionais desconhecem sobre o assunto, além da mudança na personalidade dos alunos, devido à adolescência.

Intervenção ensino colaborativo

A professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que também é estudante do curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), por meio de observações e relatos dos colegas, verificou a dificuldade na inclusão de um aluno, quando esse avançou do 5º para o 6º Ano do Ensino Fundamental. O estudante L. possui diagnóstico de Síndrome de Angelman, com limitações físicas, deficiência cognitiva e comunicação não verbal. A turma acompanha o menino desde o 1º Ano, na mesma escola. Portanto, já estão familiarizados com o estudante. Contudo, a adolescência provocou mudanças hormonais na turma, o que despertou interesses em temas mais maduros, como é o esperado para essa fase do desenvolvimento e, por isso, o colega que

CAPÍTULO 39

apresenta desenvolvimento neuroatípico, ficou socialmente isolado dos demais.

O município de Campo Bom-RS realiza campeonatos paraolímpicos entre as escolas, sendo que o estudante em questão participa ativamente das competições. Pensando-se nisso, foi proposta uma intervenção pedagógica em parceria com o professor de Educação Física, com o objetivo de se explorar, com toda a turma do 6º Ano, as modalidades paraolímpicas vivenciadas nas competições do município, a fim de se trabalhar a empatia na turma e se oportunizarem momentos de protagonismo para o aluno neuroatípico. Além disso, na mesma turma, encontra-se um aluno (S.), transferido de outra escola, que possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresenta, também, as comorbidades de Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Bipolaridade, o que resulta em limitações na interação com os colegas novos. Portanto, o seu envolvimento nos jogos visa desenvolver as habilidades sociais e o estreitamento de vínculos.

As modalidades desenvolvidas nas aulas seriam as mesmas das competições paraolímpicas do município, que são o Vôlei Sentado, Goalball e Bocha Adaptada. A Secretaria de Educação possui materiais especializados para a realização dos jogos, como bola oficial com guizo, bolas de bocha e calhas e, assim que solicitado, emprestou os itens à escola para a aplicação das propostas.

O Vôlei Sentado corresponde a uma adaptação do voleibol comum, porém, os participantes devem jogar sentados no chão da quadra, ou seja, o objetivo é fazer pontos no campo adversário jogando a bola com as mãos. A Bocha Adaptada consiste no mesmo objetivo do jogo de bocha tradicional, contudo, os participantes jogam sentados, para incluir os participantes que são cadeirantes. Existe, também, a adaptação com a calha, para participantes com limitações físicas severas,

como a paralisia cerebral. O objetivo é jogar a bola o mais próximo possível da bola branca. O Goalball foi desenvolvido, especificamente, para pessoas com deficiência visual, sendo que a partida consiste em haver três jogadores em cada lado da quadra, localizados em marcações em relevo. A bola do jogo possui guizos, para auxiliar os jogadores na percepção dos movimentos da mesma. O objetivo é rolar a bola até o outro lado da quadra, para marcar pontos no time adversário.

Em um primeiro momento, a proposta foi apresentada à turma por ambos os professores (Educação Física e Atendimento Educacional Especializado - AEE), com os alunos sendo informados da dinâmica das aulas e da organização das propostas. Cada uma das modalidades foi apresentada em forma de vídeo na sala de aula e, posteriormente, praticada no ginásio da escola. Foi destacada a participação do aluno L., que havia participado da paraolimpíada do município. Após a aplicação de cada uma das modalidades, foi iniciado um diálogo sobre os resultados, a fim de se conhecer como os alunos se sentiram durante a prática das atividades, a par de se levantarem os apontamentos sobre os desafios na realização dos jogos. Os links dos vídeos apresentados à turma estão disponibilizados abaixo:

- ***Conheça o Vôlei Sentado***
- ***Regras e curiosidades do Goalball***
- ***Bocha Adaptada***

Apresentação dos resultados

Inicialmente, a proposta recebeu certo desinteresse e despertou até rejeição por parte da turma, pois afirmaram que gostariam de jogar outras modalidades, como futebol e basquete. A intervenção também causou estranhamento ao professor de Educação Física. Porém, apesar

CAPÍTULO 39

disso, o mesmo aceitou participar ativamente da aplicação das atividades para os alunos. Cada modalidade foi praticada em um dia distinto, em um período de aula de 50 minutos, da disciplina de Educação Física. Após o estranhamento inicial, os estudantes participaram ativamente das modalidades propostas, dando validade aos conhecimentos prévios do colega com deficiência, que já havia participado das paraolimpíadas do município.

A primeira modalidade escolhida foi o Vôlei Sentado, na busca por não se retirar os estudantes, de forma abrupta, de sua zona de conforto. Assim, escolheu-se por começar praticando um jogo já conhecido por eles, porém, de forma diferenciada. Foi possível verificar as dificuldades de mobilidade dos alunos durante o jogo, fazendo-se nítida a reflexão sobre as barreiras encontradas por aqueles que, realmente, possuem restrições físicas, o que ficou ainda mais evidente na conversa pós-jogo.

A próxima modalidade explorada foi o *Goalball*. Ao se depararem com os vídeos do jogo, muitos alunos afirmaram desconhecer-lo. A curiosidade despertou o interesse dos estudantes, os quais se comprometeram na atividade, respeitando as regras ao manterem os olhos vendados e fazerem silêncio para ajudarem na concentração dos colegas. Um dos alunos de inclusão (S.), com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentou, primeiramente, resistência em participar da ação. Entretanto, com muito estímulo da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, também, ao visualizar toda a turma empolgada, aceitou fazer parte da atividade, usando a venda nos olhos e demonstrando habilidade no jogo.

A terceira e última modalidade proposta para a turma foi a Bocha Adaptada. Os alunos demonstraram certo impacto ao visualizarem as pessoas com deficiência competindo, apesar das limitações que apresentam. O jogo despertou, também, o interesse dos estudantes,

que participaram efetivamente da proposta. Os alunos de inclusão estiveram presentes em todos os momentos, envolvendo-se no jogo com os demais e se destacando, tanto pela bagagem das experiências anteriores, quanto pela capacidade de se permitirem experimentar algo novo e desafiador.

Em todas as modalidades, foi possível desenvolver e estimular diversas habilidades em todos os educandos, como controle de impulsos, motricidade, mobilidade, lateralidade e trabalho em equipe (colaboração, empatia, respeito, solidariedade), dentre outros. A intervenção ocorreu de forma positiva na turma que, ao final, solicitou que ocorressem mais aulas sobre as modalidades e o tema. A participação e interação dos alunos também motivou o professor de Educação Física, que solicitou o empréstimo dos materiais por mais tempo à Secretaria de Educação, a fim de aplicar as mesmas atividades nas demais turmas dos Anos Finais. A seguir, são apresentadas fotografias das atividades esportivas realizadas.

CAPÍTULO 39

Descrição de imagem: fotografia de três crianças, de costas, sentadas no chão de uma quadra de esportes, olhando para frente. O menino à direita manipula uma calha, do jogo de bocha adaptada. Ele veste camiseta vermelha, o menino a sua esquerda veste camiseta azul e a menina, por último, à esquerda, veste camiseta branca. Fim da descrição.

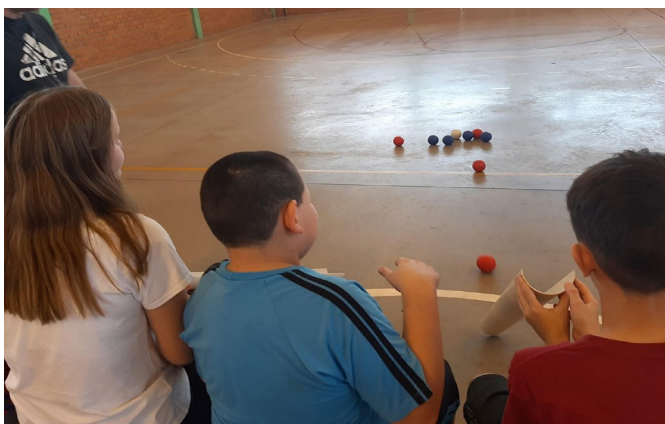


Figura 01: Alunos do 6º Ano jogando a modalidade Bocha Adaptada

Descrição de imagem: fotografia retratando alunos sentados no chão de uma quadra de esportes, como uma rede de vôlei, que toca o chão, dividindo a turma em dois times. Fim da descrição.

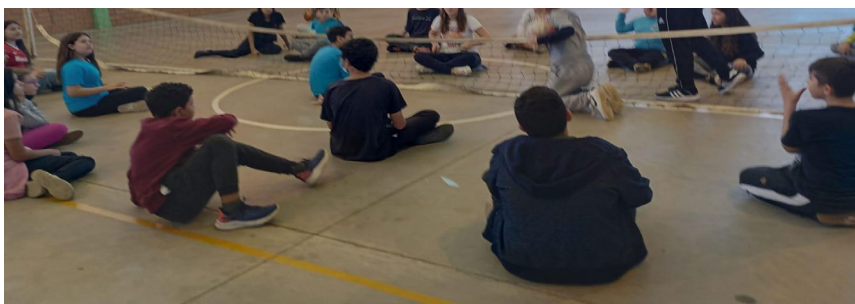


Figura 02: Alunos jogando a modalidade Vôlei Sentado

Descrição de imagem: fotografia de três meninas sentadas no chão de uma quadra de esportes. Duas outras meninas estão agachadas, vendando os olhos das que estão sentadas. Fim da descrição.



Figura 03: Alunos jogando a modalidade *Goalball*

Conclusão

A proposta de intervenção pedagógica, baseada no Ensino Colaborativo, oportunizou a vivência de novas modalidades esportivas pelos alunos da turma, novas estratégias de planejamento para o professor de Educação Física e uma nova parceria em busca da inclusão. A intervenção provocou questionamentos em todos os envolvidos, a par de um protagonismo do aluno de inclusão que, anteriormente, era visto como limitado pelos colegas, devido ao fato de não interagir da maneira esperada pelos demais estudantes.

O Ensino Colaborativo proporcionou uma nova visão de intervenção para as aulas de Educação Física, sendo que, ambos os professores, reconheceram o esporte como ferramenta democrática e lúdica de inclusão, capaz de evidenciar as dificuldades vivenciadas por pessoas com deficiência e, também, as suas capacidades.

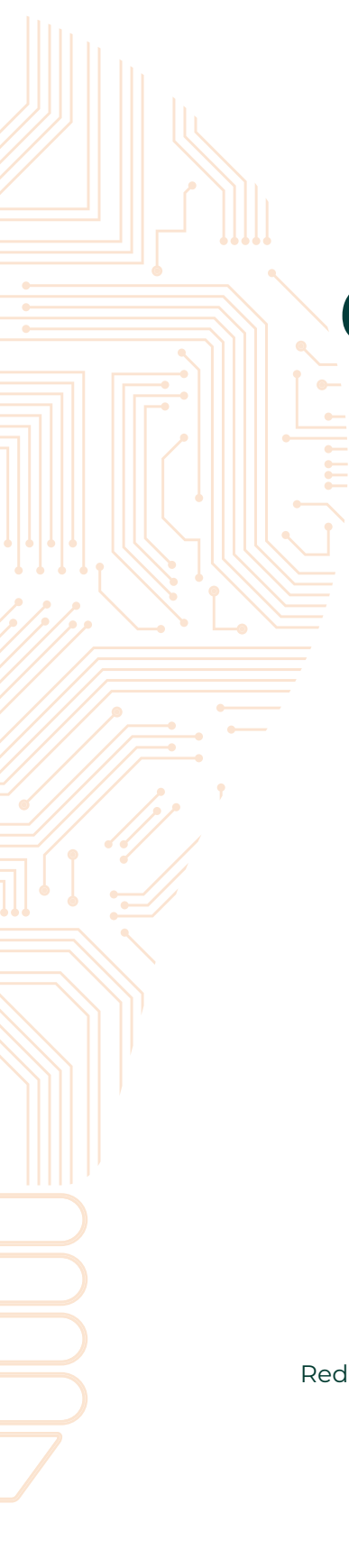
CAPÍTULO 39

Referências

<https://www.cpb.org.br/modalidades/56/goalball> Acesso em 05 de junho de 2023.

<https://esporte.rs.gov.br/upload/arquivos/202203/24170717-regulamento-paralimpiadas-escolares-2022-geral.pdf> Acesso em 05 de junho de 2023.

https://www.educacaoparalimpica.org.br/pluginfile.php/117577/mod_resource/content/3/Manual%20de%20Iniciac%CC%A7a%CC%83o%20-%20Bocha.pdf Acesso em 07 de junho de 2023.



CAPÍTULO 40

Intervenção pedagógica no ensino colaborativo

Adriana Coutinho dos Santos Zimmer

Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo

Ronise Venturini Medeiros

Rede Municipal de Santa Maria - RS

Alexsandra dos Santos Rosa

Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e Rede
Municipal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 40

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as estratégias de intervenções pedagógicas desenvolvidas entre o professor de Parte Diversificada – Zootecnia, e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de uma instituição estadual de Vila Pavão – ES, constituindo-se em uma prática de Ensino Colaborativo. A escola está situada na zona rural da referida cidade, atendendo alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio integrado à Educação Profissional - Técnico em Agropecuária.

Por se tratar de uma escola que funciona em tempo integral, são ofertados os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês e Educação Física. A par disso, oferta-se a parte diversificada, composta por Agricultura I, Agricultura II, Agricultura III, Zootecnia e Economia Doméstica. Há também os Componentes Integradores, como Projeto de Vida, Eletivas, Clubes de Protagonismo, Estudo Orientado, Pensamento Científico, Prática de Matemática e Prática de Ciências.

O presente trabalho foi desenvolvido em turno integral e com uma turma do 6º Ano, situando-se dentro de uma proposta de intervenções pedagógicas colaborativas entre os professores envolvidos. A turma na qual o trabalho foi desenvolvido possui, como característica, o fato de os alunos serem participativos. Porém, ao mesmo tempo, são muito agitados e apresentam níveis diferentes de aprendizagem. A classe é composta por 31 estudantes, havendo um aluno com Deficiência Intelectual (DI), uma aluna com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), além de outros que estão em acompanhamento neurológico.

A carga horária do professor especializado está organizada de

forma a atender os alunos que são público-alvo da Educação Especial, sendo esses os estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (BRASIL, 2008), tanto na sala de aula regular quanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) institui a escolarização como um direito de todas as pessoas. Sendo assim, as pessoas com deficiência também devem ter esse direito respeitado. Contudo, ainda se observa que, embora a maioria dos profissionais tenha consciência da importância e da necessidade de desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, que atenda a todos em suas especificidades, muitos ainda estão atrelados a práticas conteudistas, as quais contribuem para reforçar a exclusão.

Desenvolvimento e apresentação de resultados

Acredita-se que o professor atua como mediador na construção do conhecimento, acompanhando a aprendizagem escolar dos alunos e oportunizando experiências que contribuem com as trajetórias de escolarização de cada sujeito. Assim,

No Ensino Colaborativo não existe um modelo único para organização do ensino. A forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar que os profissionais ensinam, da relação dos dois professores em sala de aula, das características da turma com que trabalham, dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em conjunto. Os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 43).

De acordo com as autoras supracitadas, entende-se que o

CAPÍTULO 40

Ensino Colaborativo promove espaços de articulação, de parceria e de compartilhamento de responsabilidades. De posse dessa premissa, para a realização da prática que culminou neste trabalho, o professor da sala regular e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) observaram que os alunos da turma do 6º Ano ainda não haviam consolidado o aprendizado do Sistema de Numeração Decimal. Nesse caso, foram planejadas algumas ações para serem desenvolvidas, visando-se ao atendimento dessa demanda observada nos estudantes.

Nas atividades da Parte Diversificada, mostrou-se que, na disciplina de Zootecnia, os números estão presentes, o tempo todo, nas atividades que os alunos realizam, como no cálculo da quantidade de animais, na atividade de marcação, na quantidade de ração ministrada a cada um, etc. Observou-se que havia alunos que confundiam a posição dos numerais, fazendo trocas, por exemplo, do 6 e do 9, sem conseguirem identificar qual dos números estava sendo mostrado.

Então, nas aulas de campo, o professor realizou alguns questionamentos aos alunos:

- Quantos suínos há na baía? Quantos filhotes a porca criou?
- Há quantos coelhos? Quantos filhotes?
- Quantos ovos foram recolhidos hoje? Quantas aves há no aviário?
- Quantos bovinos?

Nas aulas de Zootecnia, os alunos identificam os números na marcação dos porcos, na quantidade de animais e na quantidade de ração utilizada para alimentar os mesmos. Embora a atividade pareça simples, ela é fundamental, pois possibilita, aos estudantes que ainda não consolidaram a aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal, que os mesmos possam começar a observar os números presentes nas atividades que são desenvolvidas no trabalho de campo (Imagens 01 e

02).

Imagem 01 - Porcos na baia com as marcações nas orelhas.

Descrição de imagem: fotografia mostrando dois suínos, de cor marrom-amarelada, com os focinhos nas grades. Um deles possui adereço de marcação na orelha. Fim da descrição.



Fonte: Autores.

Imagem 2 - Aluno contando os filhotes de coelhos.

Descrição de imagem: fotografia onde aparece a parte posterior da cabeça de um menino, que olha para dentro de uma repartição, onde há coelhos brancos.



Fonte: Autores.

CAPÍTULO 40

Já na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), especificamente no atendimento ao estudante com Deficiência Intelectual (DI), foram realizadas atividades que iam ao encontro daquelas realizadas em sala de aula regular, durante o Ensino Colaborativo, visando-se contribuir para a consolidação da aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal. Para isso, utilizou-se material pedagógico didático acessível, a fim de se trabalhar sequência numérica, contagem utilizando material concreto, atividade de relacionar numeral e quantidade, antecessor e sucessor, posição e ordem dos numerais, com jogos e material dourado (Imagens 03, 04 e 05). Visando-se, ainda, dar suporte às atividades desenvolvidas, foi realizado, também, em sala de aula regular, um jogo do bingo, no âmbito do componente curricular de Matemática.

Descrição de imagem: aluno, em frente a um painel azul, com borda inferior formada por flores na cor laranja, onde estão fixadas folhas contendo os numerais. O aluno tem o rosto coberto com um quadrado preto. Veste calça jeans azul e camisa branca, com mangas curtas e vermelhas. Os numerais vão do 20 ao 50, em dezenas. Fim da descrição.

Imagem 03 - Aluno contando em sequência números após o numeral 20.

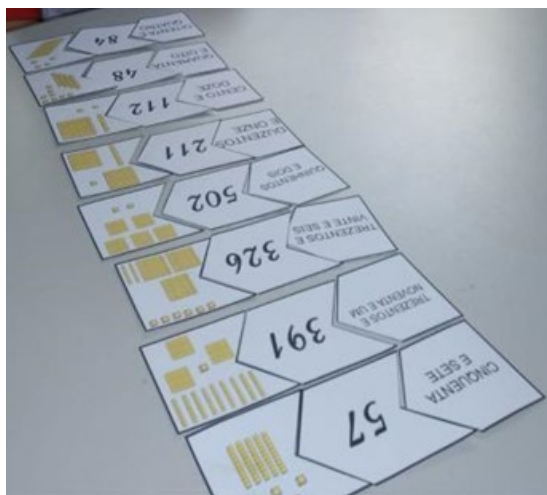
Descrição de imagem: imagem de um quebra-cabeça, confeccionado em papel, dividido em três partes. Numa parte, está o numeral escrito em extenso; na seguinte, a representação numérica; na terceira, há o desenho de pinos e quadradinhos, na cor amarela. Fim da descrição.



Fonte: Autores.

Imagem 4 - Quebra-cabeça numérico, envolvendo número, grafia e quantidade.

Descrição de imagem: aparato para o jogo do bingo, com o tabuleiro/base quadrada na cor azul-marinho, bolas brancas e globo na cor vermelha. Fim da descrição.



Fonte: Autores.

CAPÍTULO 40

Imagem 05 - Atividade de jogo do bingo em sala de aula regular.



Fonte: Autores.

No início das atividades de campo, o aluno com Deficiência Intelectual (DI) ainda não relacionava numeral e quantidade, assim como trocava a ordem e a posição dos numerais. A aluna com Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por sua vez, ainda não havia construído a noção de dezena. Após esse trabalho colaborativo e interdisciplinar, o aluno com Deficiência Intelectual (DI) conseguiu fazer a relação número e quantidade até o numeral 20, bem como conseguiu quantificar os carros e as motos que estavam na escola. A aluna com Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH) construiu o conceito de dezena e centena. Outros alunos, que antes não haviam consolidado a ordem e a posição dos numerais, agora já o fazem com segurança. Tendo em vista os resultados positivos dessa prática de Ensino Colaborativo, o trabalho foi estendido até o final do ano letivo de 2023.

Conclusão

O trabalho teve, por objetivo, apresentar uma intervenção pedagógica pautada no Ensino Colaborativo, realizada em uma instituição

estadual de educação do interior de Vila Pavão – ES. A prática, desenvolvida em uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental, em turno integral, foi realizada em parceria entre as áreas de Educação Especial, Zootecnia e Matemática, visando oportunizar o aprendizado do Sistema de Numeração Decimal, que ainda não estava consolidado por parte de alguns estudantes.

Concluiu-se que as atividades desenvolvidas no Ensino Colaborativo, e de forma interdisciplinar, contribuíram positivamente para o aprendizado do Sistema de Numeração Decimal dos estudantes, em especial, dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Referências

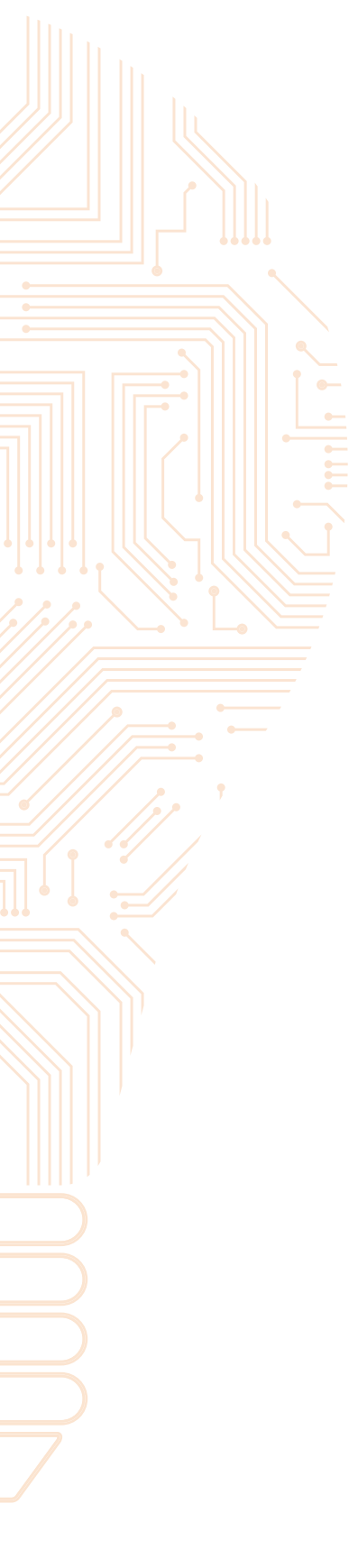
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 13 nov. 2023.

CAPELLINI, V. L. Messias F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

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: EdUFSCar, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Manual de dissertações e teses da UFSM [recurso eletrônico]: estrutura e apresentação documental para trabalhos acadêmicos / Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Bibliotecas da UFSM, Editora UFSM. – Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2021. 1 e-book: il.



CAPÍTULO 41

Jogando e aprendendo com os algoritmos: intervenções pedagógicas no ensino colaborativo

Kelli Cristina da Cruz Alves Tartaglia

Município de Boa Esperança - RS

Kevillin Vilella Siqueira

Educação Especial em Nova Venécia- ES.

Taise Gomes dos Santos Cá

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Ronise Venturini Medeiros

Rede Municipal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 41

O presente texto tem, por objetivo, relatar intervenções pedagógicas desenvolvidas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala de aula regular, em uma proposta de Ensino Colaborativo. As atividades relatadas foram desenvolvidas, por uma das autoras, durante o curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Parte-se da compreensão de que

no Ensino Colaborativo, o 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).

As práticas de Ensino Colaborativo foram desenvolvidas em uma escola de Ensino Fundamental, de tempo integral, da rede municipal de Nova Venécia, Espírito Santo-ES. Na instituição, há 194 estudantes e 13 professores, os quais atendem três turmas de 1º Ano, duas do 2º e 3º Ano e uma turma do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental I. Os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresentam características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado no mesmo horário da aula, em sala de aula regular, pois a escola funciona em tempo integral, não havendo possibilidade de realização do atendimento em turno inverso.

Quanto à relação dos professores do ensino regular com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a mesma é permeada por uma convivência flexível, dialógica e harmônica. As

propostas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) visam complementar e/ou suplementar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como buscar apoiar os professores da sala de aula regular. Desse modo, são desenvolvidas propostas pedagógicas articuladas, tendo, como foco principal, os estudantes considerados como público-alvo da Educação Especial, que são os alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (BRASIL, 2008).

Construir uma escola inclusiva, desde o planejamento até a implementação das ações, demanda a participação de todas as pessoas do coletivo escolar, sendo necessário se avaliar, progressivamente, os resultados, além de se proporem novas estratégias, quando pertinente. O ponto principal para dar início às ações, em conjunto, no desenvolvimento de propostas pedagógicas, é a fase do planejamento, na qual são definidos os objetivos, assim como as estratégias que serão desenvolvidas para se alcançarem os resultados esperados. Nesse contexto, considera-se que o Ensino Colaborativo se apresenta como uma metodologia importante, pois possibilita uma maior aproximação entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorecendo-se o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Descrição da proposta

Ao se analisar o contexto escolar apresentado, propôs-se desenvolver uma atividade lúdica, intitulada “Jogando e Aprendendo com os Algarismos”. Essa ação teve, por objetivo, possibilitar a aprendizagem dos algarismos e a relação do numeral com a quantidade. A intervenção pedagógica foi realizada com os estudantes do primeiro ano do Ensino

CAPÍTULO 41

Fundamental, tendo sido planejada, desenvolvida e avaliada pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, constituindo-se em uma proposta de Ensino Colaborativo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018; CAPELLINI; ZERBATO, 2019). As atividades foram desenvolvidas em dois dias consecutivos, com um jogo *on-line*, a brincadeira “Amarelinha” e o jogo “Bolinhas no Bambolê”.

Apresentação dos resultados

De acordo com Piaget (1967), os jogos são brincadeiras e, ao mesmo tempo, meios de aprendizagem. Essa estratégia pode ser muito mais que uma simples brincadeira, pois colabora para o desenvolvimento dos alunos. No primeiro dia, a intervenção pedagógica estava organizada em três etapas: O1) roda de conversa sobre os algarismos, o quão importante eles são e como fazem parte do cotidiano e de tudo o que está ao nosso redor (número do calçado, roupa, telefone, casa, etc.); O2) momento musical, ao som da cantiga “Mariana” (LUPORINI; FERRER, 2009); O3) Jogo *on-line* na plataforma Wordwall (Imagem 01). Nesse momento, foram utilizados o projetor e o notebook, para que todos os estudantes pudessem visualizar as etapas e participarem do jogo.

O jogo era em forma de questionário. Na tela, aparecia a figura de uma mão, com quatro dedos levantados e, em seguida, perguntava-se qual era a quantidade de dedos. Após, questionava-se qual o numeral que teria relação com a quantidade apresentada, havendo quatro alternativas de resposta, com apenas uma delas sendo a correta. Com o acerto, o estudante marcava um ponto. Então, os estudantes eram convidados a irem, individualmente, até o *notebook*, enquanto os demais colegas observavam a tela que estava sendo projetada.

No segundo dia, as professoras propuseram, à turma, o jogo

“Bolinhas no Bamboê” (Imagem 02). Assim, foram colocadas duas fileiras de bambolês, estando um ao lado do outro, havendo cinco unidades em cada fileira, com a distância de 40 centímetros entre as mesmas. Entre os bambolês, foram posicionadas folhas A4, cada uma contendo um algarismo, de 0 a 9. No começo das fileiras de bambolês, estavam postas bolinhas de plástico coloridas. Os estudantes deveriam identificar o algarismo que estava na folha A4 e colocar a respectiva quantidade de bolinhas dentro do bambolê, para que fossem pegadas e colocadas de acordo com a quantidade do numeral. Por fim, encerramos a atividade com a brincadeira “Amarelinha” (imagem 03), na qual cada estudante falava qual o algarismo da casa que iria pular.

Imagem 01 - Professora e estudante durante o jogo on-line.

Descrição de imagem: imagem de uma sala de aula, com uma professora orientando um aluno que está mexendo num notebook. Ao fundo, está projetada a imagem do jogo *Wordwall*, que consiste numa mão com os quatro dedos, menos o polegar, levantados, à esquerda, e os numerais 7,0,4,9 à direita, em sentido horário. O rosto da professora e do aluno estão ocultos por um círculo oval em branco. Abaixo da tela, há um painel com recortes de figuras. Fim da descrição.

CAPÍTULO 41



Fonte: Autores.

Imagem 02 - Estudantes jogando “Bolinhas no Bambolê”.

Descrição de imagem: fotografia de um jogo de bambolê. Estão dispostas duas fileiras de bambolês coloridos, com bolinhas coloridas em seu interior. Ao fundo da foto, à esquerda, há dois alunos sentados, uma aluna que passa correndo e um aluno que ajeita as bolinhas dentro de um bambolê. Entre as duas fileiras, há folhas com numerais escritos. Ao fundo da sala, painéis com trabalhos escolares. Fim da descrição.



Fonte: Autores.

Imagem 03 - Estudante brincando de “Amarelinha”.

Descrição de imagem: fotografia de um aluno pulando amarelinha na sala de aula. Ele veste calça preta e camiseta branca, com mangas curtas e verdes. À esquerda, há outro aluno sentado, com imagem desfocada e, ao fundo, painéis com trabalhos escolares. Fim da descrição.

CAPÍTULO 41



Fonte: Autores.

Observou-se que os estudantes conseguiram participar das atividades propostas, tendo as suas demandas de aprendizagem contempladas na proposta do Ensino Colaborativo. Diante disso, considera-se que essa metodologia contribuiu positivamente para o processo de inclusão escolar, em especial, para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Conclusão

As práticas de Ensino Colaborativo realizadas foram enriquecedoras tanto para os estudantes quanto para as professoras. Nos estudantes, foi possível observar o entusiasmo e a diversão. Em especial, destaca-se que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conseguiu participar das atividades, sendo que, em alguns momentos, não necessitou de mediação das professoras e manifestou o seu

interesse em novas atividades nesse formato. Já para as professoras, as atividades permitiram o repensar das práticas pedagógicas e a ampliação do conhecimento.

Concluiu-se que as práticas de Ensino Colaborativo, desenvolvidas na ação, foram relevantes para todos, já que contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Destaca-se que, para isso ocorrer, a articulação e a parceria entre os professores de sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi imprescindível, pois considerou as demandas individuais de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, as práticas desenvolvidas também foram ao encontro do processo de efetivação da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, garantindo acesso ao currículo, a participação e a permanência dos estudantes na escola.

Referências

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

OLIVEIRA, Ana Paula; RAMOS, Fabiane dos Santos; VIEIRA, Roberta Fröh. **Um olhar sobre os alunos que a política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver...** In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Santa Maria: UFSM, PRE, 2017.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967. 241p.



CAPÍTULO 42

Poetizando: uma intervenção pedagógica colaborativa

Maiandra Pavanello da Rosa

Rede Municipal de Jaguaré - ES

Taise Gomes dos Santos Cá

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Ronise Venturini Medeiros

Rede Municipal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 42

A concretização de uma educação escolar inclusiva e de excelência, para todos os alunos, repousa sobre os alicerces do trabalho colaborativo entre o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor regente. No centro dessa colaboração, encontra-se a função primordial do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE): identificar as demandas educacionais dos estudantes, as estratégias pedagógicas e os recursos didáticos que se harmonizam com suas particularidades. Contudo, a eficácia desse esforço requer uma comunicação eficaz e enriquecedora com o professor regente. Essa parceria possibilita o acesso ao currículo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem de cada aluno, oportunizando uma formação verdadeiramente inclusiva.

De acordo com Martinelli (2016. p. 34) “a proposta de trabalho colaborativo exige dos professores compartilhar conhecimentos, garantindo um currículo que atenda às especificidades individuais e propiciando a igualdade de oportunidades para todos os alunos”. Nesse contexto, a colaboração entre os professores surge como uma ferramenta incontestável para fomentar uma educação escolar inclusiva de qualidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem ainda mais significativo. Além disso, a colaboração também oportuniza a troca de conhecimentos, objetivando e proporcionando uma experiência educacional enriquecedora.

Este texto é produto de uma intervenção de Ensino Colaborativo realizada durante o curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), por uma das autoras deste trabalho. A prática pedagógica foi desenvolvida em uma escola localizada na zona rural do município de Jaguaré, Espírito Santo-ES. A referida instituição atende, aproximadamente, 180 estudantes, ofertando o Ensino Fundamental, com a modalidade de Educação de Tempo Integral.

A instituição de ensino possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para 12 estudantes público-alvo da Educação Especial, com características de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI). Nesse cenário, este texto tem como objetivo relatar uma prática de Ensino Colaborativo desenvolvida em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a professora de Língua Portuguesa.

Descrição da intervenção pedagógica

Proposta de Atividade: Poetizando - Leitura e escrita de poemas.

Objetivo Geral:

- Tornar o aluno proficiente em leitura, interpretação e produção de textos poéticos, ampliando seu repertório vocabular na produção escrita e oral, incentivando o gosto pela leitura e sua integração com as demais linguagens artísticas.

Objetivos específicos:

- Introduzir o gênero poético, motivando os alunos para o tema, a partir da leitura de poemas, de diferentes assuntos, de autores consagrados.
- Desenvolver a capacidade dos alunos para analisarem poemas, ampliando o repertório de poesias conhecido pela turma, para despertar o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade na produção escrita.
- Promover a expressão criativa dos alunos por meio da escrita

CAPÍTULO 42

de poemas, utilizando-se os recursos poéticos, bem como as funções e figuras de linguagem.

- Fomentar a apreciação pela poesia, por meio de um momento cultural com os alunos, para integração e valorização das produções.
- Produção de um livreto digital, para divulgar as produções poéticas dos alunos.

A intervenção pedagógica de Ensino Colaborativo foi desenvolvida entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora regente da área específica, que era a de Língua Portuguesa, as quais planejaram, aplicaram e avaliaram a atividade, que visava permitir que os alunos explorassem a linguagem de forma criativa e emocional. A atividade foi realizada em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, a qual é frequentada por um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que também apresenta indícios de possuir Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Inicialmente, para contextualizar a atividade, foi apresentada, para a turma, diversas poesias de diferentes autores, a saber: Carlos Drummond de Andrade, que é um dos poetas mais influentes do Brasil, conhecido por sua poesia introspectiva e temas cotidianos; Vinícius de Moraes, famoso tanto por sua poesia quanto por suas letras de músicas, sendo uma figura icônica na literatura brasileira; Cecília Meireles, uma das vozes mais importantes da poesia feminina no Brasil, conhecida por sua delicadeza e profundidade poética; Manuel Bandeira, que possui um estilo poético caracterizado por sua simplicidade e sensibilidade em relação às circunstâncias comuns da vida.

A primeira atividade proposta para a turma foi a realização de uma pesquisa, no Laboratório de Informática, com a intenção de que

os alunos pesquisassem uma poesia, dos autores citados anteriormente, com a qual mais se identificassem. A segunda atividade ocorreu no jardim da escola, embaixo de uma árvore, onde se realizou uma roda de leitura, na qual os estudantes apresentaram os poemas escolhidos em suas pesquisas. Além disso, realizaram a leitura dos poemas do livro produzido pelos estudantes do município, intitulado “O lugar onde eu vivo”.

A terceira atividade, em sala de aula, consistiu na produção de poemas pelos estudantes. Após a produção, os alunos foram para o Laboratório de Informática, para digitarem e editarem suas produções para o livro digital. Ao final, cada estudante apresentou seu poema para os demais colegas da turma, contando o que mais havia sido marcante no desenvolvimento da atividade.

Apresentação dos resultados

Observou-se que a atividade foi muito proveitosa para a turma, oportunizando que todos os estudantes conseguissem participar da proposta. Alguns estudantes apresentaram dificuldade na produção da poesia. Assim sendo, precisaram de um olhar diferenciado da professora de Língua Portuguesa e da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O estudante que frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) solicitou apenas uma pequena intervenção, para explicações, sobre como poderia desenvolver sua atividade. Porém, na realização de sua produção, apresentou excelentes ideias a serem utilizadas seu poema, não necessitando mais do auxílio das professoras para produzir sua escrita. Relatou ter gostado das atividades propostas, pois teve a oportunidade de escrever, em forma de poesia, sobre o que

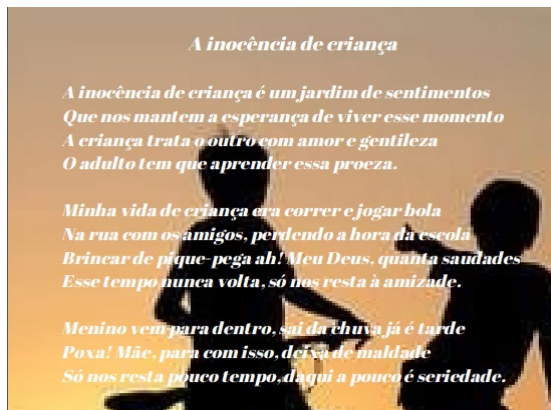
CAPÍTULO 42

gosta, diferentemente dos textos que está acostumado a produzir.

Imagem 01 - Poema “A inocência de Criança”, produzida pelo estudante que frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Descrição da imagem: imagem em formato quadrado, com a silhueta de dois meninos, em preto, andando de bicicleta, sob o pôr do sol. Em primeiro plano, há o poema, intitulado “A inocência de criança”:

“A inocência de criança é um jardim de sentimentos/Que nos mantem a esperança de viver esse momento/A criança trata o outro com amor e gentileza/O adulto tem que aprender essa proeza.//Minha vida de criança era correr e jogar bola/Na rua com os amigos, perdendo a hora da escola/Brincar de pique pega ah! Meu Deus, quanta saudades/Esse tempo nunca volta, só nos resta à amizade//Menino vem para dentro, sai da chuva, já é tarde/Poxa! Mãe, para com isso, deixa de maldade/Só nos resta pouco tempo, daqui a pouco é seriedade.” Fim da descrição.



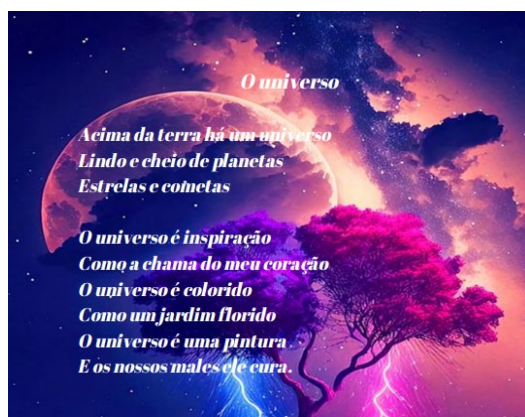
Fonte: Autores.

Na segunda atividade, que foi a roda de leitura, os estudantes disseram que não conheciam os poemas lidos, mesmo esses sendo de artistas renomados. Muitos caracterizaram as obras como bonitas,

porém, complexas de serem interpretadas. Em razão disso, foi apresentado, aos mesmos, o livro “O lugar onde eu vivo”, produzido pelos estudantes do município de Jaguaré-ES, o qual traz elementos que fazem parte da realidade vivida pelos estudantes. Dentre os estudantes, uma aluna destacou-se pelo envolvimento e dedicação com a atividade de escrita de poesia (Imagem 02).

Imagem 02 - Poema “O universo”, produzido por uma estudante da turma.

Descrição de imagem: representação de uma paisagem noturna, em cores neon, com estrelas, lua, nuvens, raios e árvores. Em primeiro plano, há o poema “O universo”: Acima da terra há um universo/Lindo e cheio de planetas/Estrelas e cometas//O universo é inspiração/Como a chama do meu coração/O universo é colorido/Como um jardim florido/O universo é uma pintura/E os nossos males ele cura. Fim da descrição.



Fonte: Autores.

Conclusão

A atividade “Poetizando” apresentou, aos estudantes, poemas e autores renomados da literatura brasileira, bem como poemas escritos

CAPÍTULO 42

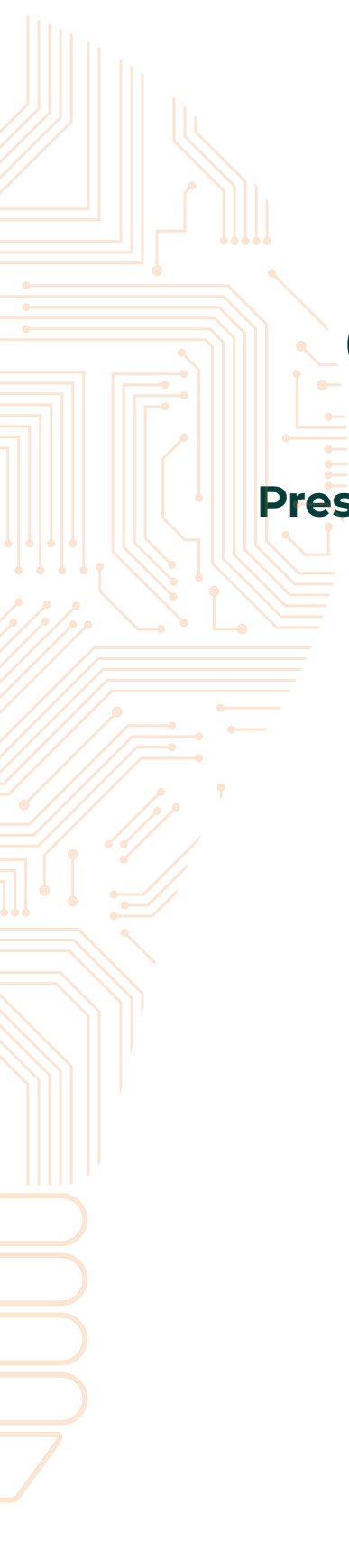
por estudantes do município. A proposta do Ensino Colaborativo permitiu que, cada professora, dentro de sua especialidade, pudesse contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, culminando em uma prática que fosse acessível a todos os estudantes.

Além disso, as atividades desenvolvidas beneficiaram todos os estudantes, pois possibilitou que eles aprimorassem as habilidades de leitura crítica e a compreensão textual, expressando, por meio da escrita poética, as suas emoções, pensamentos e experiências, de maneira criativa e artística.

Concluiu-se que a prática de Ensino Colaborativo desenvolvida foi positiva, pois possibilitou a parceria entre as docentes e o compartilhamento de conhecimentos, resultando no desenvolvimento de uma intervenção que foi ao encontro das demandas de aprendizagem dos estudantes.

Referências

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2016.



CAPÍTULO 43

Preservação da biodiversidade: uma prática de ensino colaborativo

Marcela Santos Silva Capeline

Rede Municipal de Boa Esperança - RS

Taise Gomes dos Santos Cá

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Ronise Venturini Medeiros

Rede Municipal de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 43

O termo colaboração refere-se a uma maneira de trabalho em equipe, com a finalidade de solucionar dificuldades reais, organizar planejamentos, colaborar com mudanças e resolver problemas. O propósito do trabalho colaborativo é o aperfeiçoamento curricular e as diferentes formas de avaliação para aprimoramento no rendimento acadêmico do aluno (FRIEND; COOK, 1990).

Na troca de competências específicas de cada área do conhecimento, quando há colaboração e compartilhamento entre os docentes, novas aprendizagens acontecem para fortalecer o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de todos os discentes. Isso ocorre, principalmente, para os do público-alvo da Educação Especial, por meio da preparação dos métodos curriculares, em uma ação conjunta para atender as especificidades de cada aluno (SILVA, 2007). Entende-se, como público-alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O Ensino Colaborativo se inicia com um planejamento apropriado para possibilitar a inclusão. Nesse sentido, compartilham-se, sem julgamentos, conhecimentos entre os dois professores, sendo esses da Educação Especial e do ensino regular, entendendo-se que o propósito maior é acrescentar os saberes, a fim da construção do projeto de colaboração. Essa relação de trocas constitui-se em uma abordagem metodológica que envolve o planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma prática pedagógica realizada no ensino regular (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Este texto é produto de uma prática pedagógica, oriunda do curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), que foi desenvolvida por uma das autoras em uma escola da rede municipal

de Boa Esperança, Espírito Santo-ES. A atividade foi realizada em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, com 11 estudantes, dos quais uma aluna apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível I, e outro aluno está em processo de avaliação do desenvolvimento.

A equipe pedagógica dessa instituição é formada por 11 profissionais docentes, das áreas de Educação Física, Disciplinas Eletivas, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Regionais “Projeto de Vida”, Ciências, História, Artes, Geografia e professora especialista (Educação Especial). A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na qual é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os estudantes que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), juntamente com os que estão em processo avaliativo do desenvolvimento, frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, duas vezes na semana, durante quatro horas semanais. Os mesmos também participam das práticas de Ensino Colaborativo desenvolvidas na turma.

Na rede municipal de ensino, começa a haver uma conscientização sobre a importância do trabalho colaborativo. Todavia, observa-se resistência, por parte de alguns professores, em adotarem essa proposta de ensino. Nesse contexto, este artigo possui, como objetivo, relatar uma prática de Ensino Colaborativo desenvolvida em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, a qual teve, como tema, a preservação da biodiversidade.

CAPÍTULO 43

Descrição da intervenção pedagógica

Título: Preservação da Biodiversidade

Objetivos:

- Proteger e conhecer as áreas que possuem a biodiversidade, bem como as espécies em risco de extinção;
- Preservar e restaurar os recursos e os ecossistemas naturais;
- Valorizar a diversidade biológica desses espaços;
- Promover o desenvolvimento Sustentável;

Público-alvo: 9º Ano do Ensino Fundamental II.

Habilidade EF09CI12, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por meio da atividade, buscou-se justificar a importância das unidades de conservação na preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando-se os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a elas relacionadas. Este trabalho ocorreu reconhecendo-se as legislações e as regulamentações que asseguram a existência das unidades de conservação, de modo a se propor soluções sustentáveis, em diferentes ecossistemas, para a composição dessas unidades.

Metodologia

- A atividade foi realizada em parceria entre a professora de Educação Especial e a de Ciências, sendo ofertada às turmas do 6º e 9º Ano do Ensino Fundamental.
- Realização de visita à Reserva Biológica Córrego do Veado, na cidade de Pinheiros-ES. A abordagem do tema biodiversidade consistiu na utilização de diversas formas de aproximação dos professores e estudantes, junto ao conhecimento ambiental

que se pretende multiplicar.

- Iniciou-se a prática em 26 de junho de 2023, em sala de aula regular, com a elaboração de um roteiro de visita pelos estudantes.
- A visita ocorreu dia 29 de junho de 2023. Em um primeiro momento, o técnico responsável apresentou o ambiente, além dos aspectos mais relevantes, que viessem a auxiliar nas práticas de educação ambiental. Oportunizou, também, um momento para o diálogo e os questionamentos dos estudantes. No segundo momento, realizou-se um percurso por uma trilha, para se observar a fauna e a flora existentes, realizando-se paradas em pontos importantes.
- Em sala de aula regular, os estudantes realizaram um trabalho escrito e construíram uma maquete com a temática sustentabilidade.

Apresentação dos resultados

Com a visita à Reserva Biológica Córrego do Veado, na cidade de Pinheiros-ES, verificou-se que a aprendizagem torna-se mais significativa quando é vivenciada de forma prática. As atividades ao ar livre e o contato direto com a natureza foram de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando uma vivência dos estudantes em meio à natureza, bem como a relação da teoria com elementos práticos.

Com a atividade, verificou-se que é possível desenvolver práticas sustentáveis, vivendo-se sem prejudicar e sem agredir a natureza. Além disso, todos os estudantes conseguiram participar efetivamente da atividade, tanto na visitação quanto na construção da maquete.

CAPÍTULO 43

Conclusão

Constatou-se que o Ensino Colaborativo contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem, sendo de extrema importância no ambiente escolar. A parceria entre o professor regente e o professor especialista (Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado-AEE) torna-se possível a partir do momento em que há uma conexão e uma preocupação em se realizar um trabalho diferenciado, que venha a atender as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.

As práticas de Ensino Colaborativo possibilitam a equidade no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a participação e a permanência dos estudantes na escola, uma vez que buscam atender as demandas de aprendizagem de todos os estudantes.

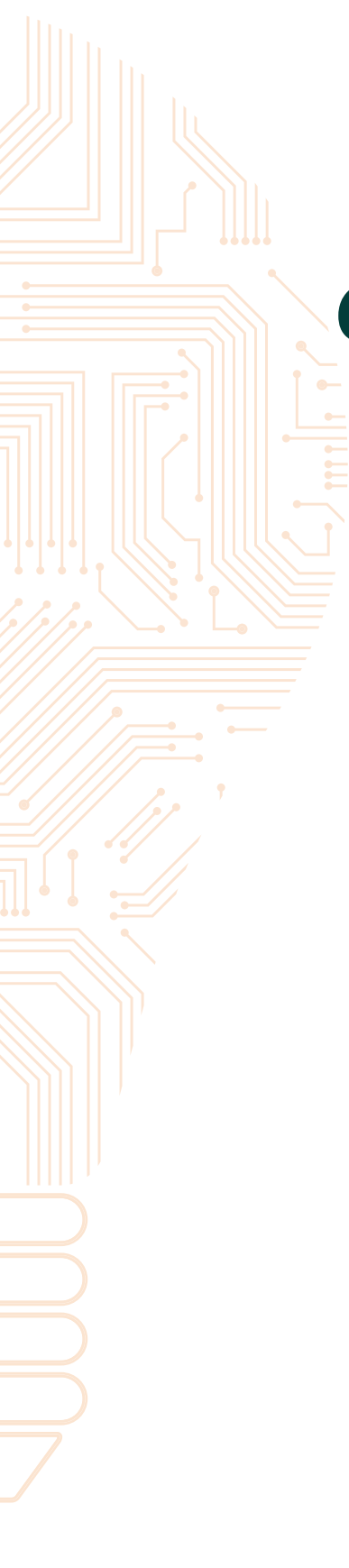
Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofin_al_site.pdf. Acesso em: 08. jul. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. **Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education**. Journal of Educational and Psychological Consultation, v.20, p.9-27, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre famílias de crianças com deficiência e profissionais**. 130f. Dissertação de Mestrado – UFSCAR: São Carlos, 2007.



CAPÍTULO 44

Práticas pedagógicas do ensino colaborativo

Nerleyde de Sousa Costa

Rede Municipal de Itaituba-PA

Jéssica Jaíne Marques de Oliveira

Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA

Vania Diniz de Mello

Funcionária Pública Estadual - RS

CAPÍTULO 44

A atividade intitulada **Intervenção Pedagógica e o Ensino Colaborativo: Bullying na sala de aula**, teve, como objetivo, articular a atuação com o professor da sala de aula, a fim de sensibilizar os alunos sobre empatia e respeito às diferenças.

Bullying na sala de aula

Este é um tema que requer um olhar apurado e com responsabilidade de todos que fazem parte do ambiente escolar, uma vez que se trata de um espaço favorável. Prevenir e combater a prática do *bullying* se faz necessário, podendo essas atitudes serem responsáveis por salvar vidas. Compreende-se que no espaço escolar, pela sua diversidade, tornam-se maiores as evidências dos casos de *bullying*, as quais geram efeitos traumáticos e psicológicos nas vítimas, tais como crises de ansiedade, abandono escolar e, até mesmo, o suicídio.

Para se tratar sobre o tema do *bullying*, foi realizada a intervenção na turma do 3º Ano, a qual contou com o apoio do Ensino Colaborativo e foi desenvolvida entre as professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e a professora do ensino regular. Por meio do planejamento compartilhado, articulou-se a atividade com a professora da sala de aula, tendo-se, como objetivo, sensibilizar os alunos sobre o respeito às diferenças.

Para a referida intervenção, foram usadas metodologias em acordo com a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), observando-se e se promovendo atividades de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos, que pode ser auditivo, visual e sinestésico.

Introdução e descrição da realidade educacional

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Sarmiento está localizada no Distrito de Miritituba-Pará, na primeira rua do D.N.E.R. Fundada no ano de 1993, possui alunos do Ensino Fundamental I, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Especial e do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), com um total de 435 alunos matriculados.

A escola conta com 25 professores, 21 colaboradores, 02 professores de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e 03 cuidadores. No ano de 2023, a Secretaria de Educação estabeleceu o acompanhamento do Ensino Colaborativo, por meio do qual os professores que lecionam para alunos apoiados pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), recebem o suporte e o assessoramento na sala de aula.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) Tipo I é composta por equipamentos (01 notebook, 02 televisores, recursos pedagógicos diversos, jogos matemáticos, letras móveis, alinhavos, pinos, encaixe, quebra- cabeça, dentre outros) e mobílias (01 mesa redonda, 04 armários, 01 jogo de mesa infantil, 01 cantinho de leitura com diversos livros infantis e 01 painel de MDF móvel). O ingresso dos alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre pela observação, que é descrita, em parceria, entre o professor do ensino regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo coordenado pela Secretaria de Educação (SEMED), no Setor da Educação Inclusiva. Após o encaminhamento do relatório ser protocolado, a escola e a família aguardam para agendamento de avaliação com a equipe multiprofissional da Secretaria de Educação (SEMED).

CAPÍTULO 44

Descrição da intervenção pedagógica

A proposta de intervenção pedagógica foi realizada em sala de aula, com alunos de uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã. A aula foi planejada com o objetivo de sensibilizar os alunos sobre os diversos tipos de *bullying*, estimulando-se a empatia, o respeito às diferenças e a solidariedade, com vistas a uma cultura de paz. Esses preceitos estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma que se faz necessário trazer, à pauta, a competência socioemocional e a consciência social. Esses preceitos fazem-se importantes porque tratam do exercício da empatia, do colocar-se no lugar do outro, de modo a respeitar a diversidade existente no ambiente escolar.

O tema proposto passou a ser considerado para a atividades quando ouvimos os relatos de uma aluna vítima de agressão psicológica, que estava se sentindo triste e com problemas emocionais. A mesma já não conseguia mais entrar na escola e, tampouco, na sala de aula, sendo que chorava para não ir à aula e retornava para sua casa. Então, as professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e do ensino regular trocaram experiências, avaliaram o caso e firmaram parcerias entre a família e a escola. Destaca-se que, antes da intervenção, deve-se criar um planejamento significativo, lúdico e participativo, uma vez que

No ensino colaborativo, professor especializado e 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, favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo por todos os estudantes (CAPELLINI; ZEBATO, 2019, p.39).

Essa observação deve-se ao fato de que o Ensino Colaborativo visa firmar parcerias, nas quais as responsabilidades são de todos os envolvidos. Por meio dele, ocorrem as trocas de experiências e as vivências, na intenção de se garantir o acesso, permanência e a qualidade do ensino dos alunos. Durante a intervenção, um aluno apoiado pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) contou que também já tinha sido vítima de *bullying*, tendo a situação ocorrido no campo de futebol próximo a sua casa. A mãe do aluno confirmou a ocorrência, relatando que, a partir de então, passou a acompanhar o filho nos jogos, por temer a repetição da violência cometida.

Apresentação dos resultados

Os resultados foram, definitivamente, satisfatórios. Os alunos participaram ativamente do proposto, realizando colagens e exposições no varal de leitura na sala de aula. Percebemos que a interação entre professores e alunos, juntamente com aquela construída de aluno para aluno, serviu como ponte para a edificação do respeito e da amizade com todos. No compartilhamento dos relatos, os alunos trocaram diálogos e experiências.

Metodologias auditivas:

- Leitura compreensiva sobre o tema *bullying*, realizada pela professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE);
- A professora da sala de aula regular selecionou os alunos em grupos, para representarem os tipos de violência;
- Momento de diálogos (relatos dos alunos);

Metodologias visuais:

- Vídeo do YouTube sobre *bullying*;

CAPÍTULO 44

- Livro ilustrado

Metodologias sinestésicas:

- Placas destacando os tipos de bullying;
- Grupo de alunos atuando para representar um dos tipos de violência;
- Diálogos (relatos dos alunos).

Fatores importantes

Colocamos em prática os fatores a serem considerados importantes ao se iniciar o Ensino Colaborativo:

1. O conteúdo ensinado;
2. Estratégias de ensino dos professores;
3. *Expertises* dos professores;
4. Empatia na parceria;
5. Tempo compartilhado de ensino;
6. Apoio administrativo da escola;
7. Tempo de parceria;
8. Organização dos estudantes em sala;
9. Idade ou nível de escolaridade;
10. Compromisso nos processos.

Aspectos positivos

No momento das atividades, os alunos estavam estimulados e engajados com a temática do *bullying*. Perguntamos aos alunos o que eles acharam do tema, já que a turma gosta de interagir e a aula foi proporcionada de forma respeitosa e lúdica. Os pontos positivos apontados foram os seguintes:

- A interação entre os alunos e professores;

- A reorganização das estratégias de ensino;
- A troca de experiência com a professora;
- A interação entre alunos e professores.

Aspectos a serem superados

- Trabalhar-se, mais efetivamente, na escola, as competências socioemocionais dos alunos.
- A falta de acesso à internet na sala de aula, para uso dos recursos (TV, Notebook, etc.).

Conclusão

Concluimos que a atividade, intitulada **“Intervenção Pedagógica e o Ensino Colaborativo: Bullying na sala de aula”**, proporcionou experiências positivas no cenário escolar, no sentido de ter sido possível se trabalhar com uma educação para todos. O referido trabalho permitiu eliminar barreiras, criando conexões de parceria entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum, ademais das trocas de saberes e de outras possibilidades. Disseminar esse modelo de ensino assegura ganhar tempo para se prevenir de situações negativas, diante dos problemas causados pelo bullying.

Nessa jornada, foi possível organizarmos novas experiências e vivenciarmos um enriquecimento de estratégias no ambiente escolar, sensibilizando os alunos para as mudanças atitudinais positivas. Assim, a ressignificação das práticas pedagógicas, no modelo de Ensino Colaborativo ou Coensino, ganhou um lugar ao pódio ao permitir atender as necessidades específicas dos alunos da turma em questão, tornando-os protagonistas e disseminadores do conhecimento.

Por fim, essas práticas fizeram sentido e tornaram a aprendi-

CAPÍTULO 44

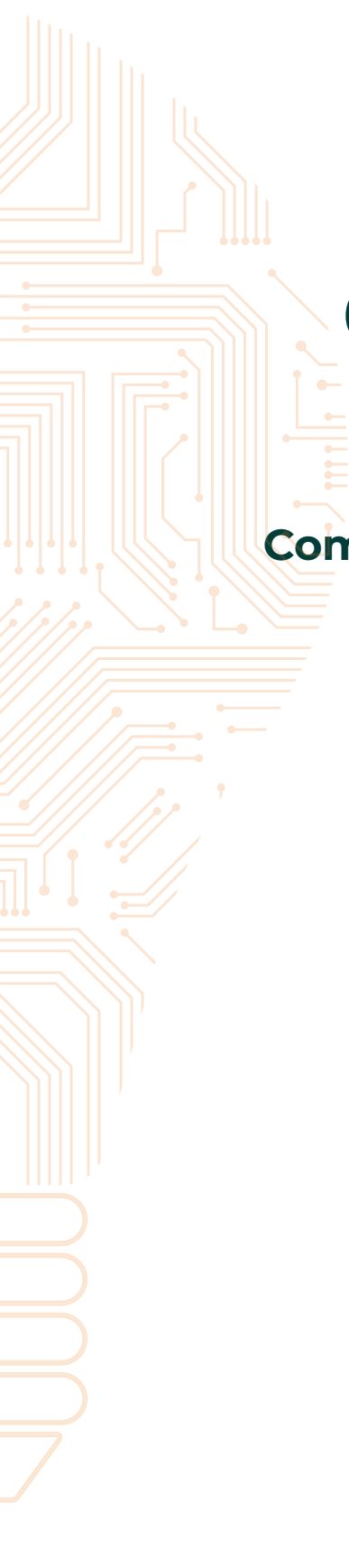
zagem mais significativa, cabendo, a nós, professores, desenvolvermos, em conjunto, ações equitativas, de acordo com os estilos de aprendizagem dos alunos, que são visual, auditivo e sinestésico. Com esse modelo, tivemos que aprender sobre os fatores a serem considerados importantes ao se iniciar o Ensino Colaborativo, de forma que a experiência se configurou num expressivo aprendizado pedagógico.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo.** São Paulo: Editora Edicon, 2019.

Disciplina I. **Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado.** UFSM. Ano. 2023.



CAPÍTULO 45

Compartilhando saberes sobre o ensino colaborativo

Renata da Silva Carmezin Rocha

Rede Municipal de Feira de Santana-BA

Jéssica Jaíne Marques de Oliveira

Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA

Vania Diniz de Mello

Funcionária Pública Estadual - RS

CAPÍTULO 45

O momento de partilha teve por objetivo compartilhar, com a comunidade escolar na qual estou inserida, sobre a importância do Ensino Colaborativo na nossa realidade escolar, haja vista que a unidade possui Sala de Recurso Multifuncionais (SRM), bem como conta com educadora especial. Por meio da socialização, busquei aclarar sobre o objetivo da proposta, pois para se iniciar o processo de implementação dessa prática, é essencial que todos os professores da escola tenham conhecimento sobre ela.

Realidade educacional

O Centro Municipal de Educação Infantil Carlos Marinho Falcão encontra-se situado em um bairro periférico do município de Feira de Santana, na Bahia-BA. Atende, atualmente, 140 crianças. As que estão na faixa etária de 02 e 03 anos, são atendidas em regime integral, enquanto as que estão na faixa etária de 04 e 05 anos, recebem atendimento em regime parcial. A unidade possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que atende 20 crianças cadastradas. Diante dos desafios cotidianos, aliados à resistência, de algumas educadoras, com o trabalho desenvolvido pela profissional da Educação Especial, a formação teve por objetivo sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância do Ensino Colaborativo, apresentado como modelo de ensino de parceria. Almejou, também, oportunizar espaços de reflexão, e de discussão, sobre a diversidade humana e de aprendizagem, estimulando a empatia, o respeito, a solidariedade e as demais habilidades sociais.

Descrição do desenvolvimento da intervenção e dos sujeitos

No momento da intervenção, que aconteceu durante a Atividade Complementar Coletiva, estavam presentes estagiários, professores e demais funcionários, como cozinheira, serviços gerais, porteiro e auxiliar administrativo. A sensibilização iniciou com a exibição do filme curta-metragem intitulado “Cordas”, para que pudéssemos iniciar as discussões sobre a temática no nosso contexto.

Em seguida, a professora de Educação Especial trouxe informações a respeito dos direitos e das leis que respaldam esses estudantes, além de compartilhar acerca das intervenções já realizadas com alguns estudantes. Dando continuidade aos trabalhos, conceituei o Ensino Colaborativo e enfatizei a possibilidade de o colocarmos em prática no nosso contexto. Isso dar-se-ia ao analisarmos, com a professora de Educação Especial, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) das crianças, a fim de montarmos o planejamento da atividades, que envolveria toda a turma. Evidenciei, ainda, alguns aspectos que constituem o Ensino Colaborativo, bem como exemplifiquei algumas ações que não o configuram.

Principais resultados e conclusões

Ao se abrir a plenária para as socializações, muitas educadoras expuseram desconhecer o Ensino Colaborativo, mas aceitaram, de maneira positiva, a proposta de estabelecer uma parceria com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), para elaborarem os planos de estratégias e de ações, de forma que envolvessem a turma inteira. Foram definidos, também, os dias e horários de cada turma, para que sejam planejadas e alinhadas, coletivamente, essas ações. Como

CAPÍTULO 45

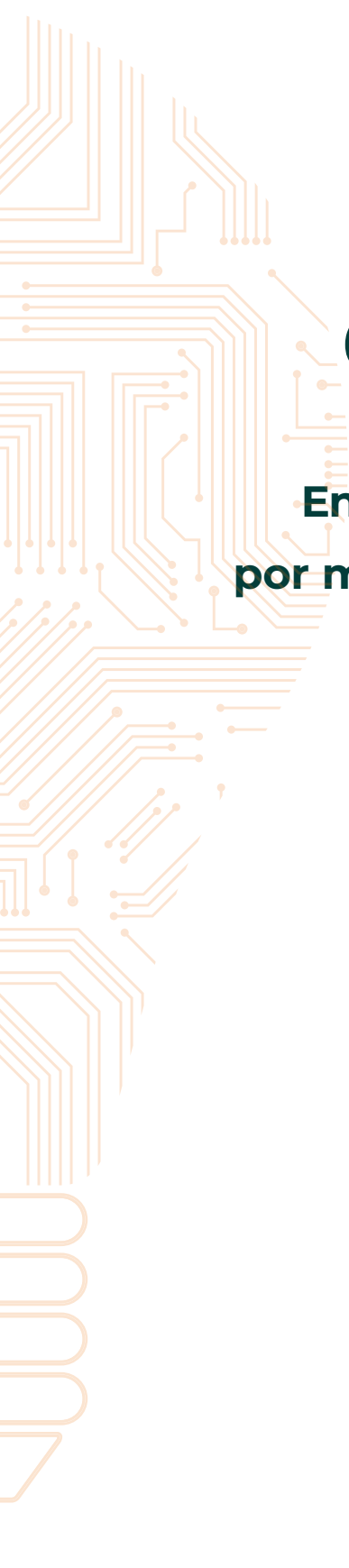
colaboração, disponibilizamos o link de acesso ao material: https://youtu.be/uxFlohyOZ_Y?si=HPI1HtdjOD1zxeIQ

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado** – AEE na educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 19 jan. 2023.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 2013.

MEDEIROS, R.V. **Contribuições da gestão escolar para a efetivação do processo de inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial**. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria. 2018.



CAPÍTULO 46

Entrelaçando conhecimentos por meio do ensino colaborativo

Eliana da Costa Pereira Menezes

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Ana Paula da Silva Pozzobon Castanho

Rede Pública Municipal e Estadual de
Lagoa Vermelha - RS

Jéssica Priscila Groth

Rede Pública de São Leopoldo - RS

CAPÍTULO 46

O presente trabalho tem como objetivo dissertar sobre uma intervenção pedagógica realizada com uma turma do Ensino Fundamental, na qual há uma estudante, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em processo de alfabetização. Pensando-se nas características dos estudantes e na necessidade da aluna, planejamos uma proposta capaz de aprimorar a oralidade. Para isso, fomos entrelaçando os conhecimentos da professora regente e da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Segundo Honeff (2013, p. 30)

[...] o planejamento de forma colaborativa, em que ambos pensem, discutam e estabeleçam de forma coletiva os objetivos a serem atingidos pelo aluno com NEE e pelos demais, as adaptações necessárias para isso nas atividades em sala de aula e fora dela, bem como outros aspectos que venham a ser relevantes para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, o processo de inclusão vai além de o estudante, simplesmente, estar presente na sala de aula, pois ele precisa estar conectado com todos os setores da escola, a fim de se qualificar o processo de ensino-aprendizagem e sua efetiva inclusão escolar.

Pensando-se nessas questões, este trabalho abordará o Transtorno de Espectro Autista (TEA), descrevendo a proposta de intervenção pedagógica em uma escola municipal de São Leopoldo - RS, a qual possui o Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI) e está vinculada à Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Esse espaço vem sendo formado por uma equipe multidisciplinar, com foco na construção de uma Educação Inclusiva. A partir de 2008, considera-se a Educação Inclusiva 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).

Para tanto, o Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI) elabora e fomenta políticas públicas voltadas à Inclusão Escolar, bem como organiza os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, quando há necessidade, também os apoiadores que acompanham os estudantes. Sendo assim, esses apoiadores atuam como auxiliares de apoio à inclusão nas diferentes escolas municipais e, normalmente, são estagiários de cursos de graduação de qualquer licenciatura, como, por exemplo, Pedagogia, Letras, História e Educação Física, ou do curso de Enfermagem.

Nesse contexto, Medeiros (s.d., p. 03) afirma que

Os processos de inclusão, no plural, pois são variados e abrangem diferentes espaços (saúde, mercado de trabalho, educação, etc.) e pessoas com diferentes características (etnia, gênero, classe social, neuroatípicas, etc.), sendo assim, inclusão não é sinônimo de Educação Especial e não se refere somente aos estudantes considerados pela legislação como seu público-alvo. Desta forma, inclusão é um processo.

A partir disso, apresentamos a escola em que ocorreu a intervenção pedagógica, a qual iniciou suas atividades em 1991 e, no momento, possui, aproximadamente, 550 estudantes matriculados, distribuídos entre a Educação Infantil e o 6º Ano do Ensino Fundamental.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição, instituído em 2020, menciona uma educação de valorização das potencialidades dos indivíduos, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de, por meio do diálogo e da interação com a sociedade, opinarem, decidirem, respeitarem e criticarem. Ressalta, também, que procura construir, além

CAPÍTULO 46

dos conhecimentos, os valores tão necessários às relações humanas, como o respeito, a amizade, o coleguismo, a responsabilidade e tantos outros, que são importantes na construção de uma sociedade mais digna.

No momento atual, há 15 estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nessa escola municipal. Nesse contexto, a intervenção pedagógica foi pautada no Ensino Colaborativo, sendo realizada em uma turma de estudantes do Ensino Fundamental. Nessa turma, há uma estudante de nove anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a qual necessita de atividades flexibilizadas e/ou adaptadas.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) elaborou um documento que propõe a padronização de critérios para o diagnóstico das desordens que afetam a mente e as emoções, estando essas descritas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM - 5), o qual menciona que

O transtorno do espectro autista é frequentemente associado com comprometimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem (i.e., incapacidade de compreender e construir frases gramaticalmente corretas), que devem ser registrados conforme os especificadores relevantes quando aplicáveis (CORDIOLI, 2014, p. 102).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um distúrbio do desenvolvimento neurológico, o qual se reflete, basicamente, nas áreas sociocomunicativas e comportamentais. São nessas áreas que são encontradas as características latentes na estudante mencionada. Assim, para auxiliar no desenvolvimento dessa estudante, citamos a importância do Ensino Colaborativo na escola regular, pois

[...] espera-se que a docência compartilhada aconteça entre os professores especialista e disciplinar, mediante a tomada de decisões, planejamento e aplicação das estratégias de ensino adaptadas e principalmente nas ações pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA em situação de inclusão nas classes regulares (GOMES E BARBY, 2022, p. 289).

Para tanto, percebemos como altamente significativa a troca de saberes entre os diferentes profissionais, a fim de auxiliar no processo de desenvolvimento desses estudantes. Ainda assim, nota-se que há muito a ser aperfeiçoado para que o Ensino Colaborativo aconteça plenamente, bem como para que haja respeito às singularidades dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que cada indivíduo é único e apresenta características específicas.

Descrição da intervenção pedagógica

A proposta de intervenção pedagógica propôs entrelaçar os saberes dos estudantes da turma, dos professores regentes e daqueles da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Faz-se importante destacar que a estudante com Transtorno de Espectro Autista (TEA) vem sendo acompanhada diariamente por um profissional de apoio pedagógico. A fim de se aprimorar a linguagem e a oralidade de todos, a proposta foi pautada nas seguintes habilidades:

- * EF15LP15: Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.*
- * EF15ARO4: Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais (BRASIL, BNCC, 2017).*

CAPÍTULO 46

A partir disso, realizamos as seguintes atividades:

a) A professora realizou a leitura deleite da história “Confusão na montanha”, de autoria de Donald Buchweitz e ilustrada por Vicente Mendonça.

b) Após a contação da história, a professora questionou a turma, realizando as seguintes interpretações, oralmente: - Qual é o título? - Quem escreveu a história? - Quem é o ilustrador? - Quando aconteceu? - Tem como saber se foi de dia ou de noite? - Onde aconteceu? - Quem são os personagens? - Quais os alimentos que aparecem na história? - Qual o conflito dessa história? - Como tudo se resolveu?

c) Coletivamente, foi proposta a divisão da história em três momentos (início, meio e fim), contextualizando-a com os acontecimentos, para que os estudantes a recontassem observando os detalhes. Nessa etapa, a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) manuseou o livro, a fim de oralizar os seus conhecimentos.

d) Por fim, desenvolvemos a motricidade fina ao modelar os alimentos mencionados na história, utilizando massinha de modelar, e aproveitamos para dialogar sobre a alimentação saudável.

e) Como culminância, realizamos uma exposição dos trabalhos artísticos da turma, apresentando o que cada estudante fez. Nessa etapa, a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi auxiliada pelos professores e pela apoiadora, conforme consta na imagem abaixo.

Descrição de imagem: pintura com tinta guache, nas cores verde, amarela e laranja, realizada sobre uma superfície branca, por duas crianças, uma de pele branca e outra de pele morena. Há pedaços de massinha de modelar na superfície também. Fim da descrição.



Apresentação dos resultados

A proposta de Ensino Colaborativo fez a turma se envolver coletivamente, a fim de dialogar, respeitar os turnos de fala de cada interlocutor, interpretar os aspectos linguísticos e aprimorar a linguagem verbal e artística. Foi uma vivência encantadora, principalmente pela visibilidade com a qual os estudantes apreciaram esse momento artístico-literário.

A partir dessa intervenção, pode-se afirmar que a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se sentiu acolhida e pertencente à turma, mostrando suas potencialidades e sua criatividade. Dessa forma, reiteramos que o Ensino Colaborativo propiciou um maior engajamento na vida escolar dessa estudante e de seus colegas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 30 ago. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política**

CAPÍTULO 46

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUCHWEITZ, Donald; MENDONÇA, Vicente. **Confusão na montanha.** Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2020.

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.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado:** a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 2013.

CORDIOLI, Aristides Volpato [et al.]. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** American Psychiatric Association. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014. [recurso eletrônico]

MEDEIROS, Ronise Venturini. **A educação especial na perspectiva da educação escolar inclusiva:** para além do atendimento educacional especializado. Universidade Federal de Santa Maria. [s.d.]

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.



CAPÍTULO 47

Os jogos de matemática no contexto do ensino colaborativo de estudante em investigação de Altas Habilidades

Eliana da Costa Pereira Menezes

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Ana Paula da Silva Pozzobon Castanho

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Helainne Robertha Alves de Oliveira Dias

Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Altas
Habilidades (AH) do município de Curitiba-PR.

CAPÍTULO 47

A escola é um espaço de produção do conhecimento, cabendo a essa instituição ofertar uma educação de qualidade. Por isso, percebe-se a necessidade de criar um espaço em que haja momentos de troca entre os pares, para que esses possam compartilhar os seus conhecimentos.

Nesse sentido, a aprendizagem dos estudantes ocorre a partir da tomada de decisões no momento do planejamento. Com isso, torna-se necessário pensar em ações e práticas que busquem ampliar o conhecimento dos estudantes. Com isso, percebe-se a relevância de se criar e se pensar em parcerias, para que os estudantes sejam atendidos dentro das suas especificidades.

Partindo-se desse viés, é de suma importância a troca de conhecimentos, de práticas e de olhares para com os estudantes que realizam atendimentos especializados em centros especializados ou em clínicas particulares, pois essas ações e cuidados possibilitam a ampliação das atividades, a fim de favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Capellini e Zerbato (2019, p. 39)

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.

Sendo assim, destaca-se a importância de trazer a ludicidade para o cotidiano escolar, pois essa prática faz com que os estudantes ampliem o seu conhecimento, por meio da imaginação, da representação e da construção de novos significados. Ademais, o lúdico permite a valorização das experiências de cada estudante, a par de promover a motivação, a criatividade e a tomada de novas decisões, conforme destaca-se no trecho a seguir:

As atividades lúdicas permitem a geração de realidades diferenciadas, algumas delas presentes também em outros contextos fora da escola. Cabe aos educadores investirem em esforços para mobilizar os sentidos da mediação pedagógica operada por meio de jogos (PNAIC, 2014).

Contudo, o trabalho com jogos exige organização e planejamento, devendo ser esse de forma intencional e objetiva. De acordo com o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020), temos que

o trabalho com o jogo deve contemplar objetivos, conteúdos, encaminhamentos e critérios de avaliação. Assim, em situações de jogos matemáticos, verifica-se como os estudantes abordam e compreendem questões matemáticas que surgem, fazendo intervenções e proporcionando reflexões sobre o modo como formulam ideias, estratégias de resolução e sistematizações (CURITIBA, 2020).

Em consonância com o que traz o documento acima, Muniz (2010) menciona que os jogos proporcionam um “espaço legítimo de resolução de problemas”, pois esses recursos viabilizam o surgimento de novos problemas, que são estudados a partir dos conceitos e das relações matemáticas.

Vygotsky (1998, p. 27), diz que “é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva”. Dessa forma, os jogos auxiliam o estudante no desenvolvimento da linguagem e do raciocínio, sendo que, no momento do jogo, os indivíduos observam as tomadas de decisões uns dos outros, além de usarem argumentos para justificarem suas escolhas.

Pensando-se nesse sentido, as atividades propostas pelas docentes do ensino regular, em conjunto com a docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foram organizadas usando-se a estratégia da Sequência Didática, a qual possibilita a ordenação das

CAPÍTULO 47

atividades de forma lógica e sequencial. Segundo Zabala (1998, p. 18), a Sequência Didática diz respeito “ao conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

As atividades, que foram desenvolvidas em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba-PR, envolveram, em média, 24 estudantes, com idade média entre 06 e 07 anos. Nessa turma, havia um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outro em investigação para Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades (AH). O primeiro estudante, destaca-se, já realizava atendimento especializado desde os três anos de idade, em uma clínica particular, com todos os profissionais necessários. Nessa instituição de ensino, observa-se um crescente número de estudantes que necessitam de um trabalho diferenciado, a ser ofertado pelo corpo docente e pela mantenedora. A maioria dos docentes compreende a importância de se planejarem ações que atendam os estudantes de um modo geral, porém, ainda nos deparamos com aqueles que são mais resistentes, necessitando, assim, de um apoio maior dos especialistas, a fim de compreenderem e ampliarem a própria percepção em relação ao desenvolvimento desses estudantes.

Descrição da intervenção

A aplicação da sequência didática ocorreu durante cinco encontros, distribuídos em quatro horas semanais.

No quadro a seguir, temos a Sequência Didática aplicada:

1ª etapa – aplicação do instrumento avaliativo (em construção, com base nos conteúdos já trabalhados no conteúdo dos números naturais e das operações de adição e subtração).		
2ª etapa – Sequência Didática com jogos matemáticos		
Aula	Objetivo	Descrição da atividade
1ª	Resolver e elaborar problemas envolvendo as situações aditivas (adição e subtração), em linguagem oral, com o suporte de imagem e/ou materiais manipuláveis, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, utilizando-se as estratégias próprias de resolução, que são desenhos, palavras ou a oralidade.	Livro: Chá das Dez - Autor: Celso Sisto. Ed. Ano Jogo de tabuleiro Construção de um tabuleiro, desenhado com o contorno das mãos dos estudantes, em uma folha sulfite.
2ª	Reconhecer, em situações cotidianas, os números ordinais do 1º ao 10º, sejam eles representados por imagens ou não, utilizando-se a expressão oral, com ou sem uso de símbolos.	Livro: Poemas problemas – Autora: Renata Bueno. Proposta de atividade: Construção de um jogo de tabuleiro de carrinhos.
3ª	Resolver e elaborar problemas que envolvam situações aditivas.	Livro: Uma festa bem bolada. Autora: Shim Soon-je. Jogo de percurso: Construir um jogo de percurso, para que os estudantes possam resolver e elaborar problemas envolvendo as situações aditivas, com suporte de imagem e/ou materiais manipuláveis.

CAPÍTULO 47

4ª	Construir o significado dos números naturais em situações de contagem, quantificação, ordenação e codificação em diferentes contextos, percebendo-se os princípios do Sistema de Numeração Decimal (SND).	Livro: Como fugir do gato assustador - Autor: Choi Yun Jeong. Jogo de percurso: Como fugir do gato assustador. Construção de um jogo de percurso, com regras e desafios. Criação de bônus e de obstáculos para se alcançar o objetivo mais rápido.
5ª	Resolver e elaborar problemas que envolvam situações aditivas e subtrativas.	Dinâmica da papelaria Construção de uma papelaria para a compra de alguns materiais escolares, conforme as preferências dos estudantes.
3ª etapa – Avaliação formativa Nesta etapa da análise, as professoras puderam analisar se os objetivos foram atingidos ou não. Ademais, em algumas situações, foram sugeridas mudanças.		

Apresentação dos resultados

Durante a realização das atividades, planejadas na sequência didática, tivemos o jogo de tabuleiro de base 10, a partir do qual exploramos a ideia de adição e de contagem de avós. Pudemos observar que dos 24 estudantes que participaram da atividade, 20 compreenderam a ideia aditiva e a contagem nas situações propostas. Apenas 04 dos participantes não conseguiram realizar a contagem do numeral 01 até o numeral 10, sendo que esses também demonstraram que ainda não conservam as quantidades em mente no momento da adição. Dentre esses últimos estudantes citados, estão os 02 alunos que

necessitam de apoio durante as atividades.

Na atividade relacionada à ideia subtrativa, os estudantes tinham que retirar, de seus respectivos tabuleiros, as quantidades que o dado apontava. Dos 24 estudantes que participaram da atividade, 19 conseguiram compreender a proposta. Os outros 05 estudantes, no momento de retirarem os palitos do tabuleiro, conforme os números do dado apareciam, acabavam considerando a quantia retirada anteriormente e, a partir disso, davam continuidade na contagem, ou seja, eles sempre retiravam uma quantidade a menos do que a indicada.

Na atividade de papelaria, os estudantes puderam comprar alguns produtos. Durante essa atividade, trabalhamos a ideia aditiva, envolvendo os valores dos produtos. No momento do pagamento, os estudantes tinham que encontrar as cédulas que representavam o valor a ser pago. Nesse dia, tínhamos 24 estudantes, sendo que 02 deles precisaram do apoio dos recursos concretos para realizarem as operações, além de 01 dos alunos teve que fazer a atividade sozinho, com o auxílio da docente. Os demais alunos fizeram uso de diferentes estratégias matemáticas, como cálculo mental e contagem nos dedos, para efetuarem as operações aditivas e encontrarem os valores a serem pagos.

Nesse período de tempo, pôde-se perceber que os alunos, de modo colaborativo, interagiam nos jogos, trocavam informações e conseguiam comunicar, mesmo que, em um primeiro momento, de maneira superficial, suas vontades durante as atividades.

Conclusão

O ensino, nos Anos Iniciais, deve estar pautado no trabalho com o lúdico, pois os estudantes estão, em sua maioria, na transição da fase

CAPÍTULO 47

do pré-operatório, quando a criança tem a capacidade de pensar um objeto por meio do outro, para a fase do operatório concreto, marcada pelo pensamento lógico concreto. Nesse momento, a criança começa a manipular mentalmente as representações do que já assimilou nas fases anteriores.

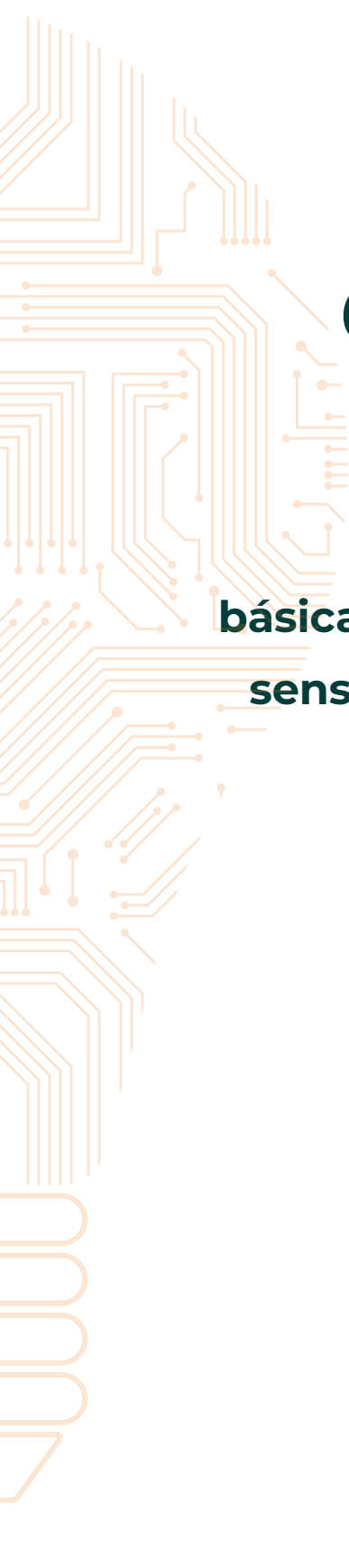
Durante as atividades, observou-se o quanto o uso do jogo, nas aulas de Matemática, resulta em um desempenho significativo dos estudantes, pois na troca entre os pares, os indivíduos aprendem, de forma lúdica, uns com os outros. Nesse sentido, Vygotski (1998) menciona que a aprendizagem é o resultado da interação dialética de um indivíduo com o outro.

Os dados obtidos na atividade nos revelaram o que o referido autor destaca em sua teoria. Observamos, durante as atividades propostas, que os momentos de interação possibilitam a ampliação do conhecimento, evidenciando os estudantes que necessitam de apoio, a par de outros recursos, para consolidarem certos conhecimentos. Além disso, observou-se a relevância do trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa modalidade de trabalho possibilita que, durante essas práticas, ambos possam compreender e acompanhar o processo de aprendizagem, além do de desenvolvimento, dos estudantes que são atendidos por ambos.

Diante disso, estamos retomando constantemente o que ainda precisa ser assimilado, além de aprimorarmos os conhecimentos que já foram atingidos, de modo que todos os estudantes, durante o processo da aprendizagem, sejam compreendidos em sua individualidade.

Referências

- BUENO, Renata. **Poemas Problemas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. N. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do ensino fundamental: Diálogos com a Base Nacional Comum Curricular**. Curitiba, 2020.
- JEONG, Choi Yun. **Como fugir do gato assustador**. São Paulo: Editora Callis, 2011.
- MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SISTO, Celso. **Chá das dez**. Belo Horizonte: Editora Aletria, 2009.
- SOON-JE, Shim. **Uma festa bem bolada**. São Paulo: Editora Callis, 2012.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



CAPÍTULO 48

Estimulando habilidades básicas por intermédio do painel sensorial estilo Montessori e da caixa de mistérios

Eliana da Costa Pereira Menezes

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Ana Paula da Silva Pozzobon Castanho

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Amanda Gomes Maidana

Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Íbis
Castilhos de Araújo Lopes - Júlio de Castilhos - RS

CAPÍTULO 48

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está presente na área da Educação Especial, sendo um serviço que possui, como intuito, identificar, criar e preparar materiais didáticos e acessibilidades, viabilizando, aos estudantes, a plena participação e envolvimento, levando-se em consideração as suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Sendo assim, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) colabora, construtivamente, ao abordar as temáticas do curso, fazendo isso, de forma conjunta, com o Ensino Colaborativo ou Coensino. Essa modalidade de ensino é uma referência na oferta de serviço de suporte, na qual o professor especializado e o professor regular de sala de aula podem interagir, compartilhando os compromissos de planejar, orientar e analisar o ensino dos estudantes. Desse modo, ampliam-se, de forma concomitante, as possibilidades de ensino-aprendizagem das Salas de Recursos (SR's), inserindo-se as práticas de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Essas temáticas, abordadas no decorrer das disciplinas, a par da temática do trabalho final do curso, que possuía, como proposta, uma intervenção pedagógica realizada pelo professor da sala regular, em conjunto com o professor da Educação Especial ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitaram a realização de uma atividade diferenciada em uma escola.

A escola em que foi realizada a intervenção pedagógica é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Íbis Castilhos de Araújo Lopes, localizada no bairro Tancredo Neves, cidade de Júlio de Castilhos-RS, situada na região central do estado do Rio Grande do Sul-RS. Atualmente, possui, aproximadamente, 130 alunos matriculados. No turno da manhã, são ofertadas turmas de 4º, 5º, 7º, 8º e 9º Anos Escolares, ao passo que,

no turno da tarde, são ofertadas turmas do 1º, 2º, 3º e 6º Anos Escolares. O corpo docente da escola perfaz um total de 14 professores.

A escola conta com uma educadora especial, que possui graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Seu horário de trabalho, na escola, é às terças-feiras e às quintas-feiras, turno da manhã e tarde. A profissional está sempre disposta a auxiliar e interagir com os alunos que frequentam a Sala de Recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também com os demais alunos da escola, por meio de rodas de conversas, debates e palestras, que são organizados em conjunto com a coordenadora, a diretora e a professora de Matemática da escola.

Dos estudantes matriculados, 18 alunos, sendo que 07 desses estudantes já possuem diagnósticos, são público-alvo da Educação Especial. Todos realizam acompanhamento com a professora de Educação Especial, no contraturno escolar, via Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos (SR) da escola.

Descrição da intervenção pedagógica

Para a atividade de intervenção pedagógica, foi proposta, pela docente aluna do curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), à equipe diretiva e pedagógica da escola, uma atividade prática com todos os alunos do 1º, 2º e 3º Ano, juntamente com os professores regentes das turmas, além da Educadora Especial.

A atividade envolvia o manuseio de um Painel Sensorial no estilo Montessori. Após, haveria atividades com uma Caixa Misteriosa, na qual os alunos, vendados, usariam o tato para analisar os itens contidos na mesma, a fim de adivinharem os objetos misteriosos.

A intervenção pedagógica, intitulada *“Estimulando habilidades*

CAPÍTULO 48

básicas: Por intermédio do Painel Sensorial estilo Montessori e da Caixa de Mistérios”, possuía, como estratégia, proporcionar experiências práticas na sala de aula. Para isso, elencava os seguintes objetivos: oportunizar, aos alunos, trabalharem a percepção sensorial (tátil, visual e auditiva) e a coordenação motora fina, com experiência prática, por meio de materiais lúdicos; proporcionar interação entre os alunos das turmas, bem como a interação com os alunos atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE); analisar a interação dos alunos e professores com os materiais lúdicos disponíveis, sendo esses o Painel Sensorial e a Caixa de Mistérios.

A metodologia utilizada é a atividade expositiva e dialogada, com utilização de recursos lúdicos, que visam estimular a percepção sensorial (tátil, visual e auditiva) e a coordenação motora fina dos estudantes. Como público-alvo, havia os estudantes do Ensino Fundamental, Anos Iniciais (turmas do 1º, 2º e 3º Ano), orientados pelos professores regentes das turmas e pela professora de Educação Especial. Na sequência, apresentamos o cronograma das atividades referentes à proposta de intervenção pedagógica.

CRONOGRAMA	
Atividade	Data
Construção do Painel Sensorial no estilo Montessori	04 e 06 de julho de 2023.
Construção da Caixa de Mistério	16 de julho de 2023.
Execução da atividade proposta com os alunos e professores.	25 de julho de 2023.

Apresentação dos resultados

A atividade da intervenção pedagógica foi desenvolvida em três etapas. A primeira consistiu na construção do Painel Sensorial no estilo Montessori, com estudos para se definir quais itens seriam incluídos no mesmo. Essa etapa foi realizada na escola, nos dias 04 e 06 de julho de 2023, pela docente cursista, com o auxílio da professora de Educação Especial. Na segunda etapa, no dia 16 de julho de 2023, construiu-se a Caixa de Mistérios, utilizando-se caixa de papelão e papéis dobraduras. A terceira e última etapa, que correspondeu à aplicação da proposta, foi desenvolvida, em conjunto, entre a professora de Educação Especial, os alunos e os professores das turmas, no dia 25 de julho de 2023. O Painel Sensorial modelo Montessori e Caixa de Mistérios constam na Figura 01.

Descrição de imagem: na primeira foto, vê-se um painel formado por objetos como teclado de computador, esponjas de louca, interruptor elétrico, torneira plástica, prendedor de roupa, rolo de papel, dobradiça, puxador de borracha, numerais em E.V.A, etc. Na parte de cima, confeccionado em E.V.A vermelho, lê-se: “PAINEL SENSORIAL”. Na segunda foto, vê-se uma caixa quadrada, com a frente forrada em papel lilás, com pontos de interrogação colados em volta de um orifício e, abaixo, a descrição “Caixa de Mistérios”. Ao lado da mesma, há objetos como folha de papel, régua escolar, rolha, caneta, xícara, vaquinha de pelúcia, ralador de legumes, cachepot de tecido, etc. Fim da descrição.

CAPÍTULO 48

Figura 01: Painel Sensorial modelo Montessori e Caixa de Mistério



Fonte: Autores (2023).

Na terceira etapa da intervenção pedagógica, a atividade foi desenvolvida com a colaboração dos estudantes e professores, no turno da tarde, no dia previsto para a aplicação. Os alunos estavam interessados e empolgados, sendo que as professoras relataram que, na escola, era a primeira vez que esses estudantes estavam tendo contato com o Painel Sensorial de estilo Montessori. Durante a atividade, os alunos mostravam-se curiosos para saber o que havia na caixa e se os colegas iriam acertar os nomes dos objetos. A maioria dos alunos acertava o objeto misterioso, sendo que, imediatamente, já queriam ir participar da atividade outra vez.

Concomitantemente, outros alunos exploravam o Painel Sensorial, mencionando os tipos de texturas que sentiam ao tocar nos diferentes tipos de objetos. A duração da atividade foi, em média, de três horas, oportunizando que os estudantes participassem por mais de

uma vez. Em suma, essa foi uma atividade de grande valia, pois, ser possível observar a interação e o entusiasmo dos discentes, faz-se muito enriquecedor aos olhos de um profissional da educação.

Conclusão

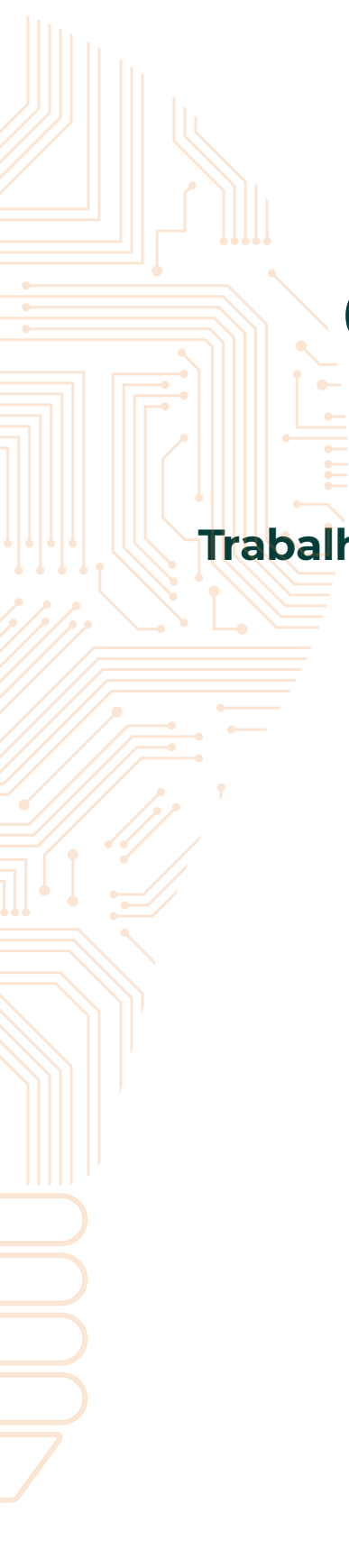
Ter a oportunidade de participar, como discente, do curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), configurou-se de extrema relevância. Cada módulo de disciplina, com temáticas atuais, possibilitou a agregação de conhecimentos essenciais e enriquecedores dentro do ambiente escolar. Esses estudos se alinharam muito com a intervenção pedagógica do trabalho final, no qual foi possível se conquistar a interação, o aprendizado e as experiências inspiradoras no campo da educação.

Em relação ao desenvolvimento da atividade intitulada *“Estimulando habilidades básicas: Por intermédio do Painel Sensorial estilo Montessori e da Caixa de Mistérios”*, conclui-se que os objetivos foram alcançados, pois foi perceptível tanto o engajamento dos estudantes quanto a exploração de suas habilidades básicas. Por fim, os próprios estudantes relataram intenções de continuidade das atividades propostas.

Referências

BRASIL. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.



CAPÍTULO 49

Trabalhando as noções de tempo: passado e presente

Nádia Joana Mendonça Izoton

Rede Municipal de Ensino de Vila Valério-ES

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Eliane Sperandei Lavarda

Rede Estadual e Rede Municipal de Ensino
de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 49

Para uma educação que atenda as demandas de todos os alunos, é necessário se pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem. Dentre elas, há o modelo do Ensino Colaborativo, quando o professor da sala de aula comum trabalha em colaboração com o docente da Educação Especial. O Ensino Colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da educação comum e da Educação Especial. Esse tipo de ensino possibilita ações como as seguintes: harmonizar e fundir conhecimentos entre o professor da sala de aula comum e o professor da Educação Especial; beneficiar os alunos da Educação Especial; atender as individualidades desse aluno, ao mesmo tempo em que mantém o currículo adotado para todos os alunos.

O presente trabalho foi planejado e aplicado na Escola Municipal de Educação Infantil Norberto Santana, situada na Rua Professor Antônio dos Santos, Nº 86, Bairro Nova Aliança, Vila Valério - ES, CEP: 29785-000. A escola tem 120 alunos matriculados, distribuídos entre o Maternal (três anos), Pré I (quatro anos) e Pré II (cinco anos). Funciona nos turnos matutino e vespertino, com três salas de aula em cada um deles. A equipe é constituída por um diretor, um auxiliar de secretaria, uma pedagoga, seis professores regentes, dois professores de Múltiplas Experiências¹, três cuidadores de sala, uma estagiária, quatro auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes.

Percebe-se que a visão dos professores sobre o processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial é de que todos têm o direito ao mesmo currículo e ao mesmo conjunto de saberes. Quem constrói o planejamento de atividades diárias é o

1 Projeto Múltiplas Experiências: sugere uma abordagem pedagógica que visa proporcionar uma ampla variedade de experiências de aprendizado para as crianças, abrangendo diferentes áreas do desenvolvimento infantil, como cognitiva, emocional, física e social.

professor regente da sala comum. Entretanto, essa tarefa pode, e deve, ser compartilhada entre ambos os docentes. A participação do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua na Sala de Recursos (SR), acontece na construção do planejamento, oportunizando a proposição das atividades e considerando os interesses e as necessidades de cada aluno com deficiência. Dessa forma, é possível identificar possíveis barreiras à aprendizagem desses estudantes e apontar estratégias, a fim de que eles tenham as mesmas oportunidades que todo o restante da turma.

Os alunos da referida escola recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no espaço da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município. As escolas municipais não oferecem esse serviço dentro de seus espaços físicos, ou seja, não existe, dentro do espaço escolar comum, a presença de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O percurso se dá após o diagnóstico, quando os alunos são encaminhados para uma triagem na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e incluídos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dessa instituição. Essa possui a responsabilidade de buscar e levar esses estudantes, em suas respectivas residências, para o referido atendimento, que ocorre no contraturno do ensino regular. Os alunos público-alvo da Educação Especial, da Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) Norberto Santana, tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Seus professores regentes são comprometidos, pois pensam em recursos pedagógicos que facilitem o aprendizado e permitem a participação dos estudantes, dando autonomia ao aluno em sala de aula, mesmo sem terem o auxílio de um trabalho colaborativo. A não realização do Ensino Colaborativo se dá pela diferença de espaço escolar no qual os alunos frequentam, respectivamente, o ensino comum e o Atendimento

CAPÍTULO 49

Educacional Especializado (AEE), e apesar de o trabalho em sala de aula não ser compartilhado, os professores estão sempre buscando novos conhecimentos e novos caminhos que os levem a bons resultados.

A intervenção pedagógica: “Noções de Tempo: Passado e Presente”

A intervenção pedagógica trabalha as noções de tempo de passado e presente, abrangendo o tempo cronológico e alguns indicadores temporais, como antes, durante e depois. A passagem do tempo é apresentada pela sequência do dia e da noite, levando os alunos a observarem as atividades, que realizam em cada período citado, que fazem parte da rotina diária.

Objetivo geral

- Oportunizar o desenvolvimento das noções de tempo, relacionadas à noção de passado e presente.

Objetivos Específicos

- Distinguir entre passado e presente na leitura de fotografias;
- Desenvolver noções de tempo;
- Observar a imagem e expressar as percepções da leitura da mesma.

A atividade será aplicada na turma do Pré II, matutino, em duas aulas. A turma é composta por vinte alunos, entre cinco e seis anos de idade. Dois alunos são identificados como público-alvo da Educação Especial, tendo o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Materiais

- Fotos pessoais: antigas e atuais, envolvendo as famílias;
- Fotografias de um triciclo antigo, em preto e branco, e de um triciclo atual, colorido (material do professor);
- Imagens de telefone e computador, antigos e atuais.
- Computador/Datashow.
- “A bicicleta”, de Toquinho. Disponível em: <http://livro.pr/qqr5ci>. Acesso em: 29 mar.2020. Videoclipe animado da canção do cantor brasileiro Toquinho.

Metodologia

1ª aula - Com as fotos pessoais solicitadas, montar cartazes e ilustrar como as pessoas mudaram com o passar do tempo. Orientar os alunos a organizarem as fotografias, da mais antiga para a mais recente, observando se conseguem colocá-las em ordem. Se necessário, pode-se ajudá-los, fazendo perguntas que facilitem essa organização e que ressaltem as noções de tempo cronológico.

2ª aula - Orientar os alunos a observarem as fotografias apresentadas pelo professor e perguntar, a eles, o que está sendo retratado nas imagens. Solicitar, aos alunos, que digam qual é a fotografia que mostra como o triciclo era antigamente (antes) e qual é a fotografia que o mostra atualmente (depois), aproveitando para explorar noções de tempo. Comentar que as mudanças sofridas pelos objetos, ao longo do tempo, devem-se, na maioria das vezes, a melhorias relacionadas aos avanços tecnológicos e à segurança na sua utilização.

Para enriquecer o momento de aprendizagem, mostrar, aos alunos, imagens da evolução de diferentes objetos ao longo do tempo, como o telefone e o computador. Explorar as diferenças em cada caso,

CAPÍTULO 49

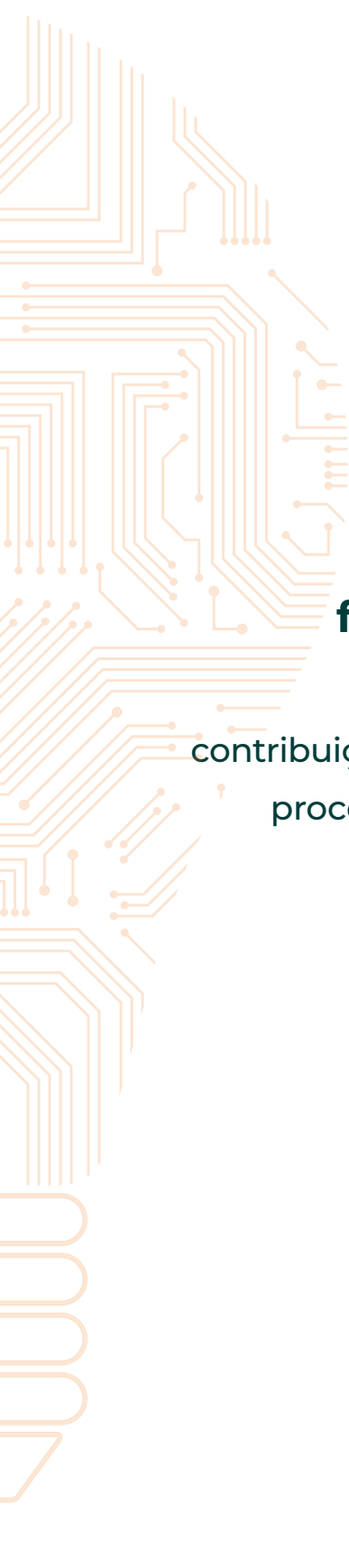
comparando e observando, em detalhes, o que mudou, tanto no aspecto físico quanto no modo de usar. Deixar as imagens misturadas e pedir aos alunos que as coloquem em ordem. Explorar, com os alunos, a relação temporal entre as imagens, perguntando qual vem antes, qual vem depois, etc.

Resultados

Ao término das aulas, compreendemos que fazer as crianças entenderem a noção de tempo é um conteúdo muito difícil, principalmente no que diz respeito às datas mais distantes. Porém, existem formas de se demonstrar os diferentes tempos, as épocas antigas, sem se exigir dos alunos que decorem datas, ou que aprendam somente a leitura das horas. Assim, o que deve ser levado, em conta, na hora das aulas, é a capacidade de cada criança aprender a argumentar sobre as diferentes épocas, demonstrando sua perspicácia quanto às observações realizadas. Isso pode ser obtido realizando-se análises e comparações com o mundo atual, época em que vivem, usando-se a temática da noção de tempos nas atividades aplicadas. Foi nítido ver que os estudantes desenvolveram algumas habilidades, como sequenciar os dias da semana e a ordenação de acontecimentos, utilizando o “antes” e o “depois”, para demarcarem as mudanças de tempo. Por fim, as noções de tempo estão presentes diariamente no contexto da Educação Infantil, de forma que, sempre trazer as experiências da vivência das crianças, além de se contextualizar a construção dessas noções, é o papel do educador, a fim de que a criança se organize de acordo com o tempo.

Conclusão

Realizar essa intervenção surtiu um resultado com relatos gratificantes, tanto de parte da professora regente quanto das famílias, que se movimentaram via WhatsApp e pessoalmente. Foi colocar, na prática, o que nos foi passado por meio dos módulos do curso, com riquíssimos conteúdos e opções de vídeos. Até mesmo o professor regente, que muito contribuiu para realização das atividades, maravilhou-se com o resultado, dizendo que, realmente, é muito mais gratificante se desenvolver um trabalho colaborativo, tanto para o regente quanto para os alunos.



CAPÍTULO 50

O estímulo da consciência fonológica no Atendimento Educacional Especializado: contribuições do trabalho colaborativo para o processo de alfabetizar através do lúdico

Samara de Almeida Flegler

Rede Municipal de Ensino de Vila Valério - ES

Eliane Sperandei Lavarda

Rede Estadual e Rede Municipal de Ensino
de Santa Maria - RS

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 50

As definições e/ou conceitos apresentados, nesta proposta de intervenção, estão fundamentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa política estabelece uma concepção de Educação Especial que perpassa todas as etapas da modalidade de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo, como função

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

A intervenção será realizada no Centro de Atendimento Educacional Especializado¹ (CAEE), que realiza atendimentos aos alunos nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino, os alunos chegam à instituição a partir das 07h00min da manhã e permanecem até as 11h20min, sendo fornecido, para os mesmos, café da manhã e almoço. Já no turno vespertino, os alunos chegam no horário das 12h20min e permanecem até as 16h40min. A esses alunos, o lanche da tarde é oferecido somente no intervalo do turno das atividades que são promovidas pela instituição.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado² (CAEE)

1 Centro de Atendimento Educacional Especializado Florentino Menegussi do município de Vila Valério/ES, funciona em conjunto com a APAE deste mesmo município.

2 Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEEE) Florentino Menegussi, do município de Vila Valério-ES, funciona em conjunto com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) deste mesmo município.

atende 61 alunos que não estão na escola regular, sendo esses atendidos pelo serviço de Assistência Social e Saúde. Outros 49 alunos, na faixa etária acima de quatro anos, estão matriculados na rede regular de ensino, fazendo parte da Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que também recebem atendimentos pelo Serviço de Assistência Social e Saúde dessa entidade.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)³, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Vila Valério-ES, atende, duas vezes por semana, com cada atendimento tendo duração de duas horas, os alunos com Deficiência Intelectual (DI) e/ou Múltipla. Atende, também, aqueles com manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se encontram incluídos em escolas comuns de ensino. Dessa maneira, totaliza, no mínimo, quatro horas semanais em atividades pedagógicas, a partir do exposto na Proposta Pedagógica do referido centro. Do mesmo modo, também se alinha com o contemplado no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) do aluno, conforme previsto no Artigo 17, itens VII e X, da Resolução CEE/ES nº 2.152/2010.

Dessa forma, o aluno frequenta a instituição pelo tempo necessário, visando superar suas dificuldades e obter êxito em seu processo de ensino-aprendizagem na classe comum. Em relação ao número máximo de alunos por turno, destaca-se que, no ano de 2023, no turno matutino, foram atendidos 12 alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já no turno vespertino, o atendimento foi destinado a 37 alunos, devidamente matriculados na instituição.

Ressalta-se que a equipe pedagógica, juntamente com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deverá realizar

3 Pedagoga do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEEE)/Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Vila Valério-ES e cursista do Curso de Educação Especial.

CAPÍTULO 50

o controle de frequência dos alunos nos outros espaços também. Esse controle é realizado em formulário próprio do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), a fim de que os mesmos recebam os atendimentos individuais necessários, sendo incluídos nos horários em que permanecem na instituição.

A intervenção pedagógica

Considerando-se a realidade apresentada, propôs-se desenvolver uma intervenção pedagógica com foco no Ensino Colaborativo. A mesma foi planejada de forma conjunta entre mim e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A atuação pedagógica colaborativa ocorreu no turno matutino, com cinco alunos do Grupo O1.

Objetivo geral: oportunizar o desenvolvimento da consciência fonológica, com o intuito de auxiliar no processo de alfabetização, por meio de uma ação colaborativa.

Metodologia: aplicação de diferentes dinâmicas para o trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica.

Dinâmica “Ouvindo sons”: com os olhos fechados, os alunos devem escutar e tentar identificar os sons.

Na sequência, são descritas as dinâmicas desenvolvidas:

- **Dinâmica “Ouvindo sequências de sons”:** fazer uma sequência de sons propositais, para as crianças descobrirem, de olhos fechados, apenas pela audição. Foram usados os sons de assobiar, bater palmas, bater os pés, estalar os dedos e tossir. Com um grau de dificuldade

maior, foram incorporados os sons produzidos por tesoura (som de cortar), caneta (som do clic), flauta, chocalho, chave, grampeador, lixa, papel (som de amassar), apontador, velcro, caixinha de música, porta (som de abrir e fechar), sopro e espirro, sacola (som de amassar), dentre outros.

- **Dinâmica: “Poesias, canções e versos”:** apresentar, aos alunos, poesias, canções ou versos que tivessem rimas, para que as crianças aprendessem a prestar atenção na sílaba final das palavras, apontando os sons que se repetiam. Elencam-se, a seguir, os versos, poesias e cantigas exploradas: Hoje é domingo; Um, dois, feijão com arroz; Uniduni-tê; Infância (Sônia Miranda), Jacaré (José Paulo Paes); A casa e o seu dono (Elias José); Quem cochicha o rabo espicha; Mindinho, seu vizinho; Suco gelado; O cravo brigou com a rosa; Escravos de Jó; O doce perguntou para o doce; Você sabia que o sabiá; O pato pateta, etc.

- **Dinâmica “Você se lembra?”:** ouvir uma sequência de ordens e, após isso, executá-las, exercitando a concentração e a memorização. Na primeira vez que essa dinâmica foi desenvolvida, foram dadas três ordens (ex: levante-se, dê três pulos e diga “Oi”), sendo que a maioria das crianças as realizaram com bastante facilidade. Nas demais vezes, foram acrescentadas as demais ordens (ex: fique de joelhos, coloque a mão na cintura, assovie, bata palmas, sente, etc.), desafiando os alunos a memorizarem e executarem mais ações. Durante os desafios com maior número de ordens, foi possível perceber que algumas crianças iniciavam fazendo o que foi ordenado, mas quando chegava a vez da terceira ordem, esqueciam-se do que deveriam fazer e perguntavam como deveriam agir. Outros alunos realizavam a primeira ordem e não se lembravam mais do restante.

CAPÍTULO 50

- **Dinâmica “Batendo palmas para os nomes”:** Cantar “nome, nome, nome, me diga qual é seu nome?”, batendo com as mãos nas pernas. Quando a música terminava, a professora apontava para algum aluno, que dizia seu próprio nome e, em seguida, todos os demais separavam esse nome em pedacinhos (sílabas), batendo palmas e dizendo em quantas vezes o nome poderia ser dividido. Fazia-se isso sucessivamente, até todos os alunos participarem. Como segunda forma, a professora chamava o nome de um aluno que, individualmente, deveria separar seu nome em pedacinhos, com o auxílio das palmas, e dizer em quantas vezes o havia separado.

- **Dinâmica “Este navio está levando um(a)...”:** com um barquinho de papel, em dobradura, à frente dos alunos, uma história foi contada, dizendo que havia um navio navegando pelo alto mar, carregando muitas coisas. Então, a professora disse: “- Este navio está levando um melão”, e entregou o barquinho de papel a uma criança. Em seguida, solicitou que ela dissesse: “- O navio está levando...”, e escolhesse uma palavra que rimasse com “melão”. E assim, sucessivamente, a atividade se desenvolvia, envolvendo outras palavras e rimas.

- **Dinâmica “Pegue uma coisa da caixa”:** as crianças deveriam retirar um objeto da caixa, ou saco, e dizer o nome do mesmo. Em seguida, batendo palmas, todos deveriam separar a palavra em sílabas, dizendo a quantidade de sílabas contadas.

Resultados

A aplicação da proposta de intervenção foi finalizada a partir dessas experiências interventivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Evidenciamos avanços positivos referentes à

inclusão, comunicação, percepção, atenção, autoestima e entusiasmo dos alunos. Desse modo, demonstra-se que

[...] quando há prazer no processo de ensino e aprendizagem, há ludicidade. Não importa a atividade que realizamos. O lúdico significa fazer por gosto, dar gosto ao que se faz também por obrigação [...] compreender o ser humano na complexidade do seu ser, dando-lhe condições de integrar-se ao ambiente escolar é fazê-lo crer nas suas habilidades [...] (CUNHA, 2016, p. 36).

Com isso, cabe, aos educadores, desenvolverem o desejo de buscarem novas formas de adaptarem e dinamizarem os conhecimentos, propiciando uma ampla visão, um olhar sensível e, também, propostas de um ambiente inclusivo e adequado a cada demanda.

Conclusão

Por fim, mediante toda a experiência vivenciada ao longo dos Cursos de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com leituras, apreciação de vídeos e realização de atividades, é possível afirmar que, de fato, as práticas pedagógicas precisam ser aprimoradas, para que as ideias de inclusão escolar, realmente, aconteçam. Para atender a todos e atender melhor, é necessário que essas práticas se tornem transformadoras e viáveis para o alunado que temos, que se situa em diferentes níveis.

A inclusão escolar é um desafio que gera melhoria na qualidade da educação. A mesma exige trabalho, dedicação, preparação e sensibilidade, porém, proporciona inúmeros benefícios. Desse modo, a aprendizagem, o acolhimento, o respeito e o sucesso dos alunos são condições básicas em direção aos princípios inclusivos. Por fim, a partir deste estudo, esperamos contribuir para uma reflexão acerca do

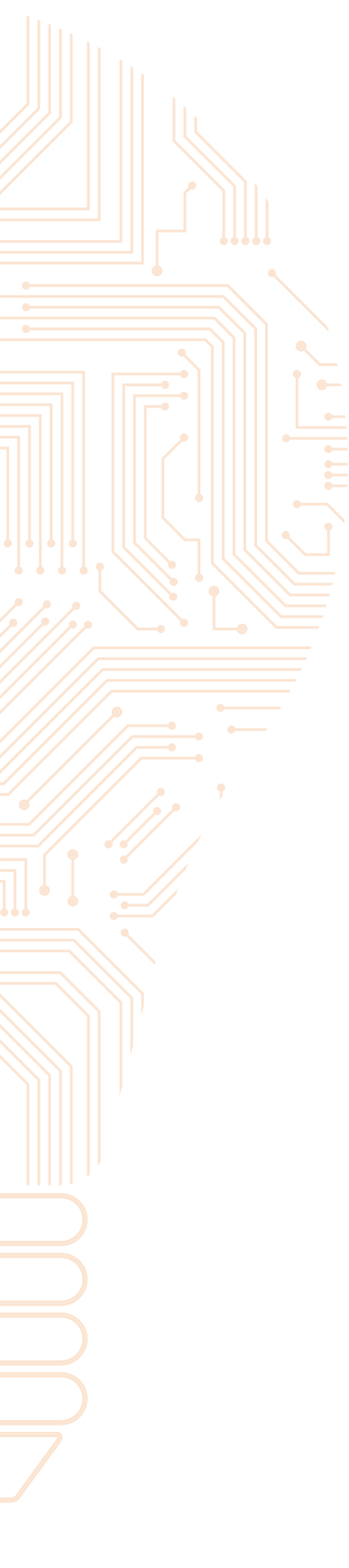
CAPÍTULO 50

processo de inclusão escolar no espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de possibilitarmos caminhos significativos de aprendizagem.

Referências

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão:** revista da educação especial, v.4, n1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.



CAPÍTULO 51

Emoções: reconhecimento e expressão

Leonardo Dutra Will

Rede Municipal de Ensino de Vila Valério - RS

Maria Luiza Ozorio Venturine

Rede Municipal de Ensino de Vila Valério - RS

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Eliane Sperandei Lavarda

Rede Estadual e Rede Municipal de Ensino
de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 51

Para se proporcionar uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes, é fundamental conceber abordagens que visem ao êxito no processo de aprendizado, incluindo-se o emprego do modelo de Ensino Colaborativo. Nesse modelo, o professor da sala de aula regular trabalha em cooperação com o docente de Educação Especial. O Ensino Colaborativo tem se mostrado eficaz para promover a inclusão escolar, envolvendo uma colaboração direta entre os professores do ensino regular e os da Educação especial. Isso ocorre porque esse método de ensino permite os seguintes benefícios: a integração e a fusão de conhecimentos entre os professores do ensino regular e os da Educação Especial; o benefício dos estudantes público-alvo da Educação Especial; a atenção às particularidades desses alunos, ao mesmo tempo em que se mantém o currículo padrão para todos os estudantes.

O presente estudo foi concebido e realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Paraíso Novo, localizada no Córrego Paraíso Novo, s/nº, no Bairro Zona Rural, Vila Valério, estado do Espírito Santo-ES, CEP: 29785-000. Trata-se de uma instituição de ensino de pequeno porte, com um total de 40 alunos matriculados, abrangendo as faixas etárias que vão desde o Pré I até o 5º Ano do Ensino Fundamental I. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, dispondo de duas salas de aula para cada período. Seu corpo funcional inclui seis professores regentes, um professor de Múltiplas Experiências¹ e uma auxiliar de serviços gerais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como um apoio necessário para se garantir a escolarização desse público em específico. Portanto, a pessoa responsável por planejar, para o grupo

1 Projeto Múltiplas Experiências sugere uma abordagem pedagógica que visa proporcionar uma ampla variedade de experiências de aprendizado para as crianças, abrangendo diferentes áreas do desenvolvimento infantil, como cognitiva, emocional, física e social.

inteiro, é o professor regente da sala de aula regular, embora essa responsabilidade possa, e deva, ser compartilhada. Quando o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) participa desse processo, ele constrói, juntamente com o professor da sala de aula regular, um planejamento que poderá promover o acesso, de todos os estudantes da turma, ao saber. Essa construção terá como objetivo central o estudante público-alvo da Educação Especial, porém, com uma atividade que alcance e beneficie toda a turma. Além disso, ele pode identificar possíveis obstáculos ao aprendizado desses estudantes, podendo, assim, oferecer estratégias para garantir que eles tenham as mesmas oportunidades que os demais.

Os alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Paraíso Novo frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município, já que as escolas municipais não contam, em tempo integral, com professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Após serem diagnosticados, esses alunos são encaminhados para uma avaliação na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, se necessário, no período oposto ao das aulas regulares, são incluídos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dessa instituição. Além disso, a responsabilidade sobre o deslocamento desses alunos, para os atendimentos, fica a cargo das famílias.

Na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Paraíso Novo, estão em processo de escolarização dois alunos público-alvo da Educação Especial, os quais possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Seus professores regentes demonstram um compromisso notável, pois adotam recursos pedagógicos que facilitam o processo de aprendizado. Esse trabalho visa construir, com autonomia, a participação desses alunos nas salas de aula, mesmo

CAPÍTULO 51

com a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, o que possibilitaria a constituição de um trabalho de Ensino Colaborativo. Esses educadores estão, constantemente, em busca de novos conhecimentos e estratégias, explorando caminhos que visam alcançar resultados satisfatórios para os alunos.

A intervenção pedagógica

“Emoções: reconhecendo as emoções através das expressões faciais”.

O desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais é fundamental na Educação Infantil, e isso inclui a capacidade de se reconhecer e de se compreender as emoções, tanto em si mesmo quanto nos outros. Esse plano de intervenção pedagógica visa apoiar duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a desenvolverem as próprias habilidades de reconhecimento de emoções, as quais são expressadas por meio de expressões faciais. A abordagem será inclusiva, adaptada às necessidades individuais das crianças.

Objetivos:

- Identificar e nomear emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo. Etc.), expressadas por meio de expressões faciais;
- Promover a empatia;
- Desenvolver as habilidades de comunicação não verbal;
- Fomentar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Materiais:

- Cartões com imagens de expressões faciais, representando as diferentes emoções;
- Espelho de tamanho adequado para as crianças;
- Livros infantis que abordam o tema das emoções;
- Papel e lápis de cor.

Metodologia:

A atividade será realizada com a turma da manhã do Pré II, abrangendo duas aulas. Essa turma é constituída por 22 alunos, com idades entre quatro e cinco anos. Dois dos alunos da turma são identificados como alunos público-alvo da Educação Especial, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Introdução ao tema:

- Iniciar a aula lendo um livro infantil, que aborde as emoções, como o “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas.

Logo, abrir uma discussão sobre como as emoções podem ser expressas no rosto, a par de como nos sentimos quando experimentamos diferentes emoções.

Apresentação das expressões faciais:

- Mostrar às crianças os cartões com imagens de expressões faciais, explicando o que cada uma representa. Usar exemplos fáceis e visuais, até mesmo encenações.

- Pedir às crianças para imitarem as expressões.

O jogo:

- Apresentar o jogo de pareamento, no qual as crianças buscarão associar as emoções às expressões faciais dos desenhos.

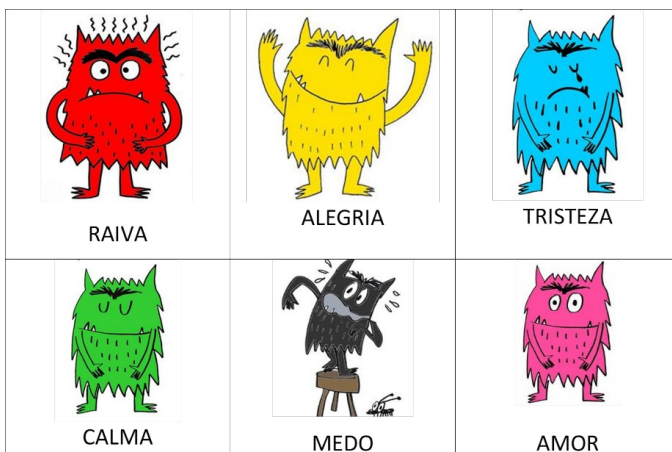
CAPÍTULO 51

- A expressão oral do nome da emoção representada é um recurso para que as crianças possam ir internalizando os significados correspondentes.

- Com cartões duplos das diferentes emoções, dividir as crianças em pequenos grupos, para encorajar a colaboração e a discussão durante o jogo.

Descrição de imagem: figuras representando as emoções, que remetem à caricatura de “monstrinhos” de desenho animado. Possuem forma quadrada, com franjas nas laterais do corpo. Possuem rosto, pernas e braços. O que expressa a emoção da Raiva tem cor vermelha, a Alegria tem cor amarela, a Tristeza tem cor azul, a Calma tem cor verde, o Medo tem cor preta e o Amor tem cor lilás. Na ordem descrita, estão dispostas da esquerda para a direita, com as três primeiras figuras na linha de cima e as três seguintes na linha de baixo. A figura do Medo está sob um banquinho que ameaça virar. Fim da descrição.

Exemplos de cartões:



Exploração no espelho:

Colocar um espelho na altura das crianças e convidá-las a olharem para seus próprios rostos, pedindo que tentem fazer diferentes expressões faciais e discutam como se sentem quando fazem isso.

Atividade Criativa:

- Fornecer papel e lápis de cor para que as crianças desenhem, ou representem, suas próprias expressões faciais, em diferentes emoções.
- Incentivar a discussão sobre suas criações e por que escolheram representar as emoções daquela forma.

Resultados

Durante a intervenção, observamos como as crianças participaram das atividades, suas capacidades em identificarem as emoções nas expressões faciais, além de como se comunicaram durante as atividades em grupo. Registrei todo e qualquer progresso observado, como a maior habilidade de identificação de emoções ou a melhoria na comunicação não verbal.

Conclusão

Essa intervenção pedagógica visa construir um ambiente inclusivo e de apoio para duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de que as mesmas desenvolvam suas habilidades de reconhecimento de emoções, por meio de expressões faciais. Por meio de atividades lúdicas, discussões e exploração criativa, espera-se que as crianças melhorem suas habilidades de identificação de emoções e desenvolvam uma compreensão mais profunda das emoções dos outros, promovendo o crescimento emocional e social. A repetição e a adaptação contínuas dessas atividades são essenciais para o sucesso em longo prazo.



CAPÍTULO 52

Jornal escolar: construindo ações para a educação inclusiva

Francielle Calente Dias

Rede Estadual de Ensino - São Gabriel da Palha - ES

Nielly Colodette Soares

Rede Estadual de Ensino - São Gabriel da Palha - ES

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Fátima de Lourdes Nunes de Oliveira

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - SC

Eliane Sperandei Lavarda

Rede Estadual e Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

Cristiane Missio

Rede Estadual e Municipal de Educação do Rio Grande do Sul - RS

CAPÍTULO 52

A discussão acerca da inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente nos últimos anos, principalmente, pelo aumento de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares. Para termos uma educação de qualidade, que atenda todos os estudantes em suas necessidades, é preciso se pensar em estratégias que tragam sucesso na aprendizagem. O modelo de ação colaborativa, que envolve o trabalho do professor da sala de aula comum, em colaboração com o professor de Educação Especial, potencializa o processo de aprendizagem dos estudantes. Essa forma de atuação, na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino ministrado a um grupo de alunos é responsabilidade de ambos, contribui para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No ensino colaborativo, o professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e 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, mais 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).

Na construção dessa prática, os professores, em papéis distintos, vão colaborar para a construção de um planejamento que leve em consideração as informações sobre o aluno público-alvo da Educação Especial, tanto no espaço da sala de aula comum quanto no espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a um trabalho que beneficie a todos os alunos envolvidos.

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias legais. Desse modo, em nossa instituição escolar, as práticas educacionais inclusivas são realizadas por meio do trabalho em parceria, envolvendo os professores regentes da sala de aula comum e do Atendimento

Educacional Especializado (AEE). Essa ação engloba a adaptação dos materiais, de acordo com a necessidade, além das formações e trabalhos coletivos que promovam o respeito às diferenças. Assim, destaca-se que a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a de

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE, diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Na busca por se eliminarem as barreiras para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em parceria com o professor da sala de aula comum, constrói e desenvolve propostas de intervenção pedagógica. A intervenção a ser apresentadas neste trabalho foi realizada na Escola Estadual do Ensino Fundamental “Córrego Queixada”, no município de São Gabriel da Palha, cidade do interior no estado do Espírito Santo-ES, na turma do 5º Ano do Ensino Fundamental. Atualmente, a escola funciona com turmas do 1º ao 9º Ano, com um total de 81 estudantes. O quadro profissional possui 14 educadores, sendo 03 da Educação Especial, os quais atendem um total de 09 estudantes, tanto na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) quanto na Ação Colaborativa. Dos estudantes público-alvo da Educação Especial, 01 possui Deficiência Visual (baixa visão) e 08 apresentam Deficiência Intelectual (DI), sendo que, dentre eles, 02 possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) também.

CAPÍTULO 52

A Intervenção Pedagógica

Título da Intervenção Pedagógica: Jornal Escolar

Objetivo Geral:

- Envolver alunos e professores, num processo de interação, com vistas à produção de um jornal, que será impresso e distribuído na própria escola.

Objetivos Específicos:

- Oportunizar, aos estudantes, a experiência da montagem de um jornal;
- Estimular a descoberta, a pesquisa e o senso crítico;
- Utilizar instrumentos e informações proporcionados pela tecnologia;
- Incentivar o protagonismo dos estudantes;
- Aperfeiçoar o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Público alvo:

Estudantes e professores do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Metodologia:

Para a confecção do jornal, foi necessária a realização de várias pesquisas, a fim de se conhecerem diversos aspectos relacionados ao tema, como, por exemplo, o conhecimento sobre o que é um jornal impresso e acerca dos gêneros textuais, ou seja, informações gerais necessárias para se confeccionar o produto.

Em seguida, executaram-se as seguintes etapas para a confecção do material: definição dos temas, gêneros e assuntos a serem tratados; produção dos textos, por meio de linguagem verbal e não verbal;

correção e acompanhamento das produções, durante todo o processo de confecção; montagem e impressão do jornal; exposição do mesmo na unidade escolar.

Resultados

A Escola Estadual de Ensino Fundamental “Córrego Queixada”, consciente da importância do trabalho proposto, envolveu, ativamente, na produção das matérias publicadas pelo jornal escolar, todos os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. O recurso didático torna-se um importante instrumento de trabalho pedagógico, pois consistiu no meio pelo qual puderam ser tratados assuntos que permitiram uma reflexão sobre as diferentes situações sociais e culturais, o que proporcionou, aos educandos, inúmeras formas de compreenderem o mundo e seu cotidiano.

Conclusão

Embora tenhamos identificado que alguns alunos sentiram dificuldades na elaboração do trabalho, sendo que necessitaram da ajuda, de uma forma mais individualizada, do professor regente e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), todos os alunos afirmaram que o jornal escolar foi importante para o próprio aprendizado. Isso pode ser atribuído ao fato que, por meio da confecção e leitura das matérias, os estudantes praticaram a leitura e a escrita, bem como a produção textual.

Vale ressaltar que este projeto pode ser trabalhado em qualquer nível de escolaridade e qualquer modalidade de ensino, pois é uma maneira de se incentivar a aprendizagem, de forma que cada aluno possa construir, ou ampliar, seu conhecimento, à medida que participa

CAPÍTULO 52

da elaboração do jornal.

Esse tipo de produção é importante não apenas como fonte de informação, mas, também, como ferramenta pedagógica para a contribuição no aprendizado significativo do aluno, auxiliando, ainda, no estudo e na construção do conhecimento do meio social e cultural, bem como no melhoramento da leitura, da escrita, da oralidade e da produção textual. Desse modo, ao se concluir o relato, buscando-se inspiração, livremente, em Paulo Freire, têm-se que a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, não com as igualdades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.



CAPÍTULO 53

***“Just dance”* como possibilidade metodológica no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista**

Renata Azevedo Xavier

Universidade Franciscana - UFN

Olímpio Rafael Cardoso

Exército Brasileiro - Colégio Militar de Santa Maria - RS

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Maiandra Pavanello da Rosa

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 53

A inclusão escolar busca garantir a igualdade de oportunidades e o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características, habilidades, necessidades ou origens. O objetivo principal da Educação Inclusiva é garantir que todos os estudantes tenham a possibilidade de aprenderem juntos, em um ambiente diversificado, que também seja acessível para atender as suas necessidades individuais.

O Ensino Colaborativo, ou Coensino, é uma das estratégias que contribuem para uma inclusão efetiva, pois se trata de uma abordagem educacional na qual os professores de sala de aula regular e o professor de Educação Especial atuam em parceria e colaboração, compartilhando responsabilidades e conhecimentos, para criarem um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e eficaz para os alunos. Para estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Coensino oferece uma série de benefícios significativos, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor, tanto para o aluno quanto para seus colegas (GOMES, BARBY, 2022).

Nesse contexto, a atividade inclusiva, proposta neste estudo, foi desenvolvida com base no Ensino Colaborativo, tendo sido desenvolvida numa instituição de Educação Básica, no município de Santa Maria – RS. A escola possui 894 alunos regularmente matriculados, contando com 12 estudantes que são público-alvo da Educação Especial, os quais são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre eles, há alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência física e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A instituição conta com professor de Educação Especial, que oferta o atendimento dos alunos da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), bem como assessora os professores da sala regular na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e nas

práticas do Ensino Colaborativo.

O estudante, para quem a atividade foi desenvolvida, está matriculado no 9º Ano do Ensino Fundamental, e sua turma conta com 29 alunos. Esse estudante possui Transtorno do Espectro Autista (TEA) e é aluno do colégio há três anos, tempo esse que permitiu ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) conhecer o aluno e estreitar os laços com a família. Esse tempo também tornou possível o diálogo com os professores, o qual resultou em sugestões de acessibilidade nas atividades e nas práticas em sala de aula. Esse tempo de convivência foi fundamental também para que os colegas pudessem compreender mais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de melhor interagirem com o colega.

Os professores do Ensino Regular do referido colégio desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A visão desses educadores é pautada na crença de que cada aluno, independentemente de suas necessidades específicas, merece acesso a uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, a escola, por meio de avaliações pedagógicas e psicológicas, adota um processo de inclusão que se baseia na identificação das necessidades individuais de cada aluno. Com base nessa análise, são desenvolvidos planos de ensino personalizados, que podem incluir adaptações curriculares, suporte de professores de Educação Especial e recursos tecnológicos, dentre outros. Sendo assim, o objetivo é proporcionar um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capacitados a alcançarem seu máximo potencial.

A intervenção pedagógica

Este trabalho tem como proposta a realização de uma atividade

CAPÍTULO 53

prática para abordar o conteúdo de Ondulatória, da disciplina de Ciências Naturais, do 3º trimestre do 9º Ano do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, integrar o hiperfoco de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudante em questão demonstra grande interesse no jogo “*Just Dance*”, o qual se utiliza da dança e da imitação dos movimentos, como objetivos a serem cumpridos, a fim de se alcançar a pontuação e evoluir no jogo. A atividade foi engendrada em parceria entre o professor da sala de aula regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A execução do jogo ocorre por meio de um videogame com sensor de movimento, que utiliza, em conjunto, um projetor infravermelho, além de outro tipo de sensor, para projetar o ambiente em 3D e demonstrar as suas modificações. Com a finalidade de instigar os alunos a refletirem sobre o funcionamento desse videogame, propõe-se uma atividade prática com investigação por meio do método científico. Compreende-se o método científico, com base em Moreira (1993, p. 108) como o “procedimento definido, testado, confiável, para se chegar ao conhecimento científico: consiste em compilar fatos através de observação e experimentação e em derivar, posteriormente, leis e teorias a partir destes fatos mediante algum processo lógico”.

A atividade prática deve ser combinada anteriormente com a turma e disponibilizada na agenda do aluno do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de, como forma de antecipação e planejamento, posta em acordo junto à família do estudante. Essa atividade tem como proposta utilizar o tempo de dois períodos de aula, em uma área de espaço amplo, para poder se realizar a execução dos movimentos que o jogo exige.

Em um primeiro momento, os alunos, em grupos, realizarão uma investigação, a fim de efetuarem a elaboração de hipóteses sobre o

funcionamento do videogame, buscando relacioná-las aos conceitos da Ondulatória, já trabalhados em sala de aula. Após, sugere-se a realização do experimento, que é a execução do jogo, por alunos voluntários, para que sejam avaliadas as hipóteses propostas.

Posteriormente, aconselha-se a discussão e análise do experimento, a fim de se descobrir se as hipóteses foram validadas. Aproveitando-se o ensejo, o professor poderá realizar a elucidação sobre o funcionamento do aparelho eletrônico, antes de propor a disputa de dança e integração entre os alunos. A avaliação da atividade poderá ser realizada por meio da participação dos alunos na elaboração de hipóteses e discussão, além da integração entre os estudantes.

Resultados esperados

O planejamento da atividade proposta surgiu a partir da observação do professor da sala regular, que identificou a possibilidade de conciliar o interesse do aluno, no jogo eletrônico, com o conteúdo previsto. A partir de então, compreendeu-se a importância do planejamento da ação em conjunto com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o mesmo colaborar na gestão, execução e avaliação da ação. Essa percepção vem de encontro ao apontado por Honnef (2013), ao afirmar que, para haver um planejamento colaborativo efetivo, é preciso que ambos os professores, tanto o da sala regular quanto o do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reflitam, discutam e estabeleçam, de forma coletiva, os objetivos a serem atingidos pelo aluno da Educação Especial e, também, pelos demais estudantes.

O aluno público-alvo da Educação Especial, neste caso, tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como característica,

CAPÍTULO 53

esse estudante apresenta uma inabilidade comportamental que perdura por toda a vida, afetando a maneira como o indivíduo se comunica e se relaciona com as outras pessoas, influenciando, também, na sua maneira de entender o mundo ao seu redor (KIRST, 2014). É fundamental que o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenha acesso a um ensino em que possa aprender e, ao mesmo tempo, colaborar com os seus pares, aprendendo juntamente com os seus colegas, para que todos possam fazer as trocas de experiências. Compreende-se que a prática pedagógica colaborativa contribui positivamente para inclusão, pois auxilia, de forma propícia, o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (AMBRÓS, OLIVEIRA, 2017).

Dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), não raramente, as pessoas podem apresentar hiperfoco em determinados temas e assuntos, bem como repetir frases ou palavras de modo frequente e mecânico. Considerando-se que o aluno em questão apresenta hiperfoco no jogo eletrônico “Just Dance”, o recurso objetiva proporcionar um envolvimento com a ação pedagógica, bem como com toda a turma. Além da relação com o conteúdo de Ondulatória, de Ciências Naturais, o uso de jogos, de uma maneira geral, quando aplicado de uma forma planejada, pode trazer, aos seus executores, muitos benefícios, como os cognitivos, sociais e motores (SOUZA, 2018).

Destaca-se a importância do professor da sala regular trabalhar assuntos de interesse da turma, adequando o conteúdo de acordo com as necessidades e potencialidades de todos os estudantes. Tal abordagem, por exemplo, favorece positivamente a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), já que esses procedimentos são primordiais para a participação, aprendizagem e presença desse aluno em sala de aula (AMBRÓS, OLIVEIRA, 2017).

Com essa proposta de atividade, espera-se instigar aos

profissionais da educação na busca por propostas pedagógicas inclusivas, que objetivem a participação de todos os alunos, respeitando-se as especificidades de cada pessoa. Apesar da ação partir de um interesse específico de um aluno, a atividade pode beneficiar a todos os alunos na construção do conhecimento, ao proporcionar uma aula lúdica e dinâmica. Além das Ciências Naturais, a prática pode ser adaptada para outras disciplinas da Educação Básica, como Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, Inglês e Matemática.

Conclusão

Para que a Educação Inclusiva seja uma realidade nos contextos educacionais, é necessário que ocorram mudanças estruturais, pedagógicas e culturais nas instituições de ensino, a fim de se garantir que todos os alunos se beneficiem de uma educação de qualidade. É preciso conhecer os estudantes, suas potencialidades e dificuldades, explorando seus interesses, com respeito ao ritmo de cada um.

Grandes avanços podem ser observados a partir da proposta de Ensino Colaborativo (Coensino), onde o planejamento das atividades torna-se essencial para a sua concretização e sucesso. Isso gera um efeito benéfico no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, ajudando a melhorar a eficácia da inclusão escolar e a potencializar o ato de aprender.

A atividade, aqui proposta, vislumbra o Ensino Colaborativo a partir do interesse do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo, de forma lúdica, a inclusão do aluno e a troca de experiência com os seus pares. No entanto, ainda existem muitos desafios associados à implementação do Ensino Colaborativo na Educação Inclusiva, como a limitação de recursos e de tempo, além da necessidade, por parte

CAPÍTULO 53

da escola, da flexibilização do ensino. Superar esses desafios, a fim de se criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, requer esforços coordenados de educadores, gestores educacionais, famílias e da sociedade em geral. Esse ambiente corresponde ao lugar onde cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo, criando-se um espaço de acessibilidade e de redução do isolamento social.

Referências

AMBRÓS, D. M.; OLIVEIRA, G. P. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão.** In: Primeiro Seminário Luso-brasileiro de educação inclusiva: o ensino e aprendizagem em discussão, 1., 2017, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, p. 209-220. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

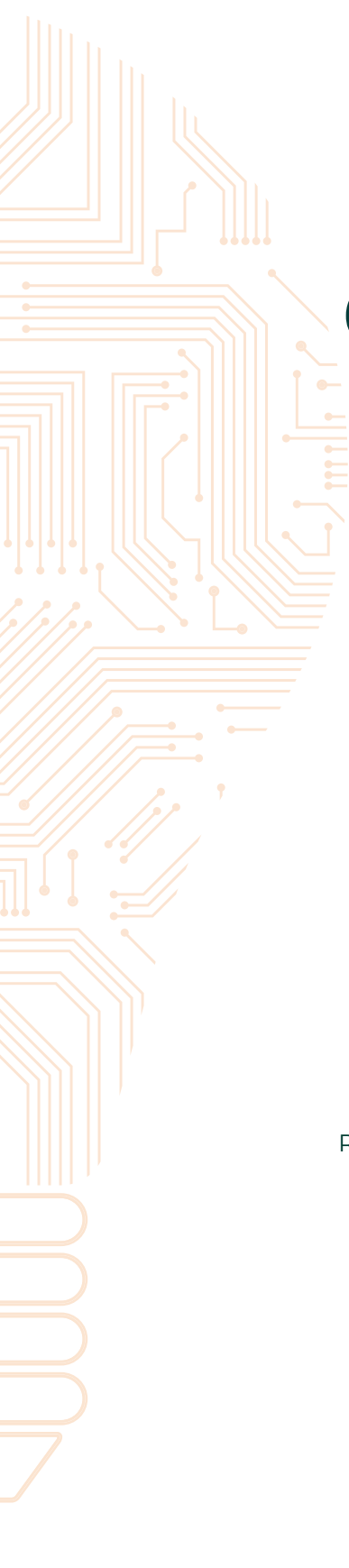
GOMES, K. M. L. R.; BARBY, A. A. O. M. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, p. 287-304, 2022.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado:** a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação de Mestrado. 147 f. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

KIRST, N. **Autismo:** um guia para a equipe escolar. Cadernos Pandorga de Autismo. Volume 5; São Leopoldo: Associação Mantenedora Pandorga, 2014.

MOREIRA, M. A; OSTERMANN, F. Sobre o ensino do Método Científico. **Cad.Cat. Ens.Fís.**, v.10, n.2: p.108-117, ago.1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7275/14939>. Acesso em: 10 set. 2023.

SOUZA, T. S. **Jogo Digital:** Just Dance Now na Educação Física Escolar. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS. 2018.



CAPÍTULO 54

Intervenções pedagógicas no ensino colaborativo

Juliana Porto de Souza

Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos - RS

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Maiandra Pavanello da Rosa

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 54

Por muitos anos, a Educação Brasileira viveu grandes marcas de exclusão das pessoas com deficiência. Com o passar do tempo, foram surgindo normativas que visam a espaços mais democráticos, os quais respeitem as características de cada um. Nessa perspectiva, o Art. 03, da Constituição Federal de 1988, ressalta, como seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

No que tange ao contexto educacional, o Art. 208, também da Constituição Federal de 1988, estabeleceu o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), dando ênfase à frequência de todos os estudantes ao contexto das classes comuns do ensino regular. A referida legislação partiu da prerrogativa de que todos, sem exceção, têm direito à educação, sendo essa em iguais condições de acesso e permanência (BRASIL, 1988).

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reafirma o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, não configurando mais uma perspectiva substitutiva (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto escolar, deve estar articulado com as propostas pedagógicas do ensino comum e constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo uma ação de toda a comunidade escolar, e não apenas uma ação isolada do professor especializado. É de suma importância a articulação do trabalho do professor do ensino regular com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista que ambos trabalham

com o mesmo aluno.

Nessa perspectiva, o Ensino Colaborativo se configura como uma ação potente de articulação entre o ensino comum e a Educação Especial. Essa modalidade de ensino é uma parceria entre o professor de sala de aula regular e o professor de Educação Especial, na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino ministrado a um grupo heterogêneo de alunos é responsabilidade de ambos (ZERBATO; MENDES; VILARONGA, 2014).

O Ensino Colaborativo exige que os professores conheçam as turmas, a fim de proporcionarem práticas que objetivem a participação de todos, sem exceção. O grupo e, principalmente, os estudantes público-alvo da Educação Especial, necessitam se desenvolver de forma satisfatória, tanto individual quanto coletivamente, quando consideramos as habilidades e propostas das atividades desenvolvidas. Nessa perspectiva de trabalho, a gestão escolar precisa estar aberta a enfrentar a nova proposta de ensino, promovendo o apoio e os espaços de articulação entre os professores (ZERBATO; MENDES; VILARONGA, 2014).

Para concebermos a aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva, teremos que rever a crença de um saber total sobre a forma como os alunos constroem o conhecimento. Do contrário, não conseguiremos ver o sujeito que se coloca diante de nós, ou seja, um sujeito que possui falhas e está em constante busca de um lugar para falar de si e de seu saber que, por vezes, é incompleto. Nessa vertente, podemos pensar o trabalho do professor como sendo uma tarefa em constante criação, um saber pautado na singularidade dos alunos.

Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido na cidade de Júlio de Castilhos, estado do Rio Grande do Sul, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Contou com a parceria entre os professores da sala

CAPÍTULO 54

regular, uma psicopedagoga que atua na rede municipal de educação, a professora de Educação Especial e 15 estudantes matriculados no 5º Ano do Ensino Fundamental. Alguns estudantes da turma apresentam fragilidades no seu processo de escolarização. Dentre eles, estão os alunos L.O., de 11 anos, com diagnóstico de Epilepsia e investigação para Deficiência Intelectual (DI), e J.H., também com 11 anos, com diagnóstico de “Epilepsia: rebaixamento cognitivo e Transtorno Misto das Habilidades Escolares”. Somam-se a eles dois alunos com investigação para Transtornos Específicos da Aprendizagem, que são atendidos pela psicopedagoga.

Cotidianamente, a prática da Educação Especial ocorre por meio de atendimentos em Sala de Recursos (SR), uma vez por semana, sendo que há pouca articulação entre essa área e a do ensino regular no dia a dia. Isso resulta que, nem sempre, os alunos L.O. e J.H. podem contar com atividades acessíveis. Nessa realidade, são poucos os professores do ensino regular que conseguem desenvolver práticas diversificadas, as quais venham a promover a participação de todos. Reconhece-se a necessidade da proposição de espaços onde os professores possam planejar e refletir conjuntamente. Assim, com base nessa perspectiva, juntamente com o respaldo conferido pelo curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), propôs-se uma prática colaborativa.

A intervenção pedagógica

A proposta, intitulada “**Circuitos Psicomotores**”, tem como **objetivo** desenvolver a autonomia, concentração, socialização, cooperação e o raciocínio, além das habilidades motoras, como o equilíbrio, agilidade, coordenação motora e senso espacial. Ao se depararem com os obstáculos

típicos das brincadeiras de circuitos, as crianças ampliam a percepção do próprio corpo, testam suas habilidades, entendem seus limites, analisam e refletem sobre o corpo e os movimentos, reconhecendo seus limites e suas possibilidades de movimentação. No mesmo lastro, aprendem a controlar gradualmente os movimentos e ampliam o repertório motor. O circuito motor é de extrema importância, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades corporais, que exploram e ampliam os movimentos, estimulando os estudantes a entenderem seus limites e a superarem os desafios (CARVALHO, 1996).

O **público** participante foram os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, turno da manhã, no qual estão matriculados os estudantes L.O. e J.H. Os **conteúdos** trabalhados foram coordenação motora, reconhecimento dos limites do corpo e exploração dos movimentos. Os **materiais** utilizados nas propostas foram colchonetes, cordas, bambolês, cones, pneus, bancos, cadeiras e bola.

Para o **desenvolvimento da atividade**, foi montado, no pátio, um circuito com vários materiais e diferentes ações, dentre elas:

- Esticar cordas e pedir que as crianças passem por baixo, sem encostar nelas;
- Colocar bambolês no chão, pedir para que pulem de um para outro e, após, façam cambalhotas sobre os colchonetes;
- Vai e volta correndo, levando uma bolinha de cada vez, até o outro lado, repetindo a ação até levar um número determinado de bolinhas, ou de bolinhas de cores diferentes;
- Pular os obstáculos com uma bolinha na mão, jogá-la dentro do balde e voltar pulando;
- Engatinhar na posição de quatro apoios (mãos e joelhos no chão), ida e volta;
- Colocar uma corda no chão e andar com os pés paralelos, sem

CAPÍTULO 54

pisar ou encostar a corda, vai e volta algumas vezes, abrindo os braços nas laterais do corpo, para facilitar o equilíbrio;

- Andar por baixo de cadeiras, como se fossem túneis;
- Pular dentro de pneus.

Apresentou-se o que deveria ser feito em todo o circuito e as crianças foram acompanhadas em cada um dos desafios, a fim de evitar que se sentissem inseguras ou se machucassem.

Resultados

A turma teve um bom engajamento nos objetivos propostos para a atividade, com os mesmos sendo, gradativamente, compreendidos e atingidos por todos. Foi necessário se ter atenção especial nos momentos de socialização das experiências motoras e para a realização do registro coletivo das atividades, pois, em alguns momentos, foi necessário um reajustamento das propostas, a fim de adequá-las às especificidades da turma ou para se proceder ao planejamento de atividades futuras. Foi possível perceber que todos os estudantes participaram e gostaram das atividades desenvolvidas. Os professores do ensino regular também puderam perceber a potência do planejamento e do desenvolvimento articulado entre a Educação Especial e o ensino regular, já que todos os alunos participaram, aprenderam e se divertiram.

Conclusão

O Ensino Colaborativo é uma estratégia promissora, com muito potencial a contribuir no processo de inclusão, tendo-se, por base, a necessidade de se pensar em métodos de ensino que contemplem a diversidade que se faz presente na escola. Surge, também, como uma estratégia capaz de facilitar a inclusão, pois é um caminho que possibilita

harmonizar e fundir saberes entre o profissional responsável da sala regular e o professor de Educação Especial. Destaca-se que essa fusão ocorre em prol de beneficiar todos os alunos, inclusive os do público-alvo da Educação Especial, pois, ao mesmo tempo que mantém o currículo adotado para todos os estudantes, atende, também, as individualidades de cada um.

Nesse sentido, é possível abrir novos horizontes na maneira de atender os alunos público-alvo da Educação Especial, tendo-se, sempre, em consideração, o potencial de cada estudante. Acredita-se que a proposta de atividade psicomotora, aliada ao Ensino Colaborativo, além de propor o saber escolar e o aperfeiçoamento específico da motricidade, dirige-se, também, à formação da personalidade, à sua expressão e organização, por meio das atividades humanas de relação, realização e criação.

Um dos pontos fundamentais para se iniciar o Ensino Colaborativo na escola é o de que ela deve se adequar para acolher todos os estudantes, pois esse tipo de ensino promove a estratégia de ajudar o ambiente escolar a se modificar para contemplar todos os alunos. Contudo, o que impede, na expressiva maioria das vezes, a proposta do Ensino Colaborativo, é o fato de que o ambiente escolar seja composto de regras rígidas e tradicionais.

Nessa perspectiva, cabe à escola entender o papel de cada professor no processo educativo, compreendendo que o estudante é responsabilidade de toda equipe escolar, a qual deve estar ciente do compromisso com a inclusão e, juntamente com o professor da Educação Especial, organizar estratégias para o engajamento dos alunos.

Sendo assim, nessa relação de trocas, compartilhar conhecimentos, entre dois ou mais professores, sem julgamento, compreendendo-se que o objetivo é complementar os saberes para

CAPÍTULO 54

construção do projeto de colaboração, possibilita o enriquecimento de estratégias frente à turma. Elabora-se, assim, uma construção conjunta de ações, que fornecem a evolução das aprendizagens e, mesmo que a presença do professor especialista não se faça presente em todas as aulas, o projeto colaborativo continua a acontecer. Desse modo, fica evidente que o Ensino Colaborativo pode ressignificar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), configurando-se como uma estratégia eficaz na facilitação do processo de inclusão. Desse modo, ao mesmo tempo que se mantém o currículo comum a todos, beneficiam-se os alunos, pois são atendidas suas respectivas individualidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

CARVALHO, E. M. R. **Contribuições da teoria Walloniana à educação psicomotora**. (Monografia de especialização em Psicomotricidade - UNIFOR), 1996.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.



CAPÍTULO 55

Aprendendo sobre respeito às diferenças a partir da literatura infantil e do ensino colaborativo

Micheli Daiani Hennicka

Rede Municipal e Estadual de Ensino de Santa Maria - RS

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Maiandra Pavanello da Rosa

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 55

Este trabalho retrata uma proposta de Ensino Colaborativo realizada numa escola estadual de Santa Maria-RS. Essa escola, no ano de 2023, contou com a matrícula de 1.160 alunos, dos Anos Iniciais até o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total de alunos, 312 estudantes frequentam os Anos Iniciais, sendo que 27 alunos são público-alvo da Educação Especial, enquadrando-se nas seguintes categorias: Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Baixa Visão. Para atender todos esses estudantes, a escola conta com 05 professoras de Educação Especial, com carga horária de 20 horas semanais cada uma.

A escolha pela realização de uma proposta de Ensino Colaborativo aconteceu devido a que, além de o tema ter sido amplamente abordado ao longo do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE), em outra realidade na qual atuo, a professora de Educação Especial já realiza práticas de Ensino Colaborativo com cada uma das turmas da escola. Dessa forma, compreendi que seria uma ótima oportunidade ofertar essa possibilidade para essa escola em que trabalho.

O contexto escolar escolhido para a realização da proposta fica na região central de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Trata-se de uma escola vinculada à Rede Estadual de Ensino, que atende desde os Anos Iniciais até o Pós-médio. A atividade realizada foi com o Ensino Fundamental I, em uma turma do 3ª Ano, do turno da manhã. A turma escolhida para a realização da atividade é composta por 17 alunos, sendo que 03 frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Um deles apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), outro tem Baixa Visão e o terceiro tem Deficiência Intelectual (DI). A turma tem uma professora regente e uma estagiária do Curso Normal, que estava

fazendo o estágio no momento da realização da proposta. A escola também conta com uma monitora, que fica à disposição para as duas turmas, caso seja necessário o auxílio para as questões de higiene, alimentação e locomoção.

Nesse ambiente escolar, os alunos são atendidos na Sala de Recursos (SR), pelas professoras de Educação Especial, duas vezes por semana. O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é atendido por uma professora de Educação Especial, a qual ajudou na elaboração da primeira atividade realizada. Os outros dois alunos são atendidos por outra professora de Educação Especial e frequentam a Sala de Recursos (SR) de forma individual. As professoras regentes compartilham, com as professoras de Educação Especial, as maiores dificuldades dos alunos em sala de aula, para que, juntas, consigam elaborar um planejamento e uma intervenção, a fim de superarem esses obstáculos. Quando possível, o atendimento acontece duas vezes por semana, com duração de 40 minutos.

Nessa turma, os alunos que ainda não estão alfabetizados, realizam atividades de acordo com as suas necessidades. Quando possível, a atividade é flexibilizada ou adaptada, sendo que, sempre que precisam, recebem a ajuda individual da professora regente e/ou da estagiária.

A referida escola não costuma realizar o Ensino Colaborativo. Então, a partir das vivências do Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi sugerida uma proposta colaborativa com a professora de Educação Especial. A professora, apesar de conhecer a proposta, em função da demanda de atendimentos individualizados, não consegue colocá-la em prática na escola. Conforme Medeiros (2023), o Ensino Colaborativo é

CAPÍTULO 55

Uma outra possibilidade de intervenção da Educação Especial, a qual pauta-se na articulação e parceria com professor regente visando o planejamento de uma prática pedagógica que atenda as demandas de aprendizagem de todos os estudantes, é o trabalho docente articulado (MEDEIROS, 2023, p. 06).

O Ensino Colaborativo surgiu na década de 1980, nos Estados Unidos da América (EUA), como uma parceria entre ambos os professores, que deveriam, em conjunto, planejar, desenvolver e avaliar o ensino ministrado a um grupo heterogêneo de estudantes (MEDEIROS, 2023). No Brasil, as legislações não mencionam o Ensino Colaborativo, porém, a Resolução nº 04, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, garante uma articulação da Educação Especial com o ensino regular (BRASIL, 2009).

Honnef (2018), com base nos estudos de Friend e Hurley-Chamberlain (2007), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), destaca que, para a efetivação do Ensino Colaborativo, alguns fatores são essenciais, como o

Conteúdo a ser ensinado, estratégias de ensino dos professores, expertise dos professores, empatia na parceria, tempo compartilhado de ensino, apoio administrativo da escola, tempo de parceria, organização dos estudantes em sala, idade ou nível de escolaridade e compromisso dos professores administrativo da escola, tempo de parceria, organização dos estudantes em sala, idade ou nível de escolaridade e compromisso dos professores. É indicado que esses aspectos sejam discutidos entre os professores da Educação Especial e do Ensino Comum, antes e no decorrer da ação conjunta (HONNEF, p.57, 2018).

Para além desses fatores, precisam ser observados critérios como o tempo para o planejamento, flexibilidade, disposição a correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação e, por fim, suporte administrativo. Considerando-se o

contexto escolar atual, a “correria” em atuar em mais de uma escola, tanto para os professores de sala de aula, quanto para os professores de Educação Especial, somada à falta de estrutura, dentre outros desafios que a escola enfrenta, torna cada vez mais difícil um trabalho em parceria entre os profissionais envolvidos (CAPELLINI; ZERBATTO, 2019).

Todavia, a prática do Ensino Colaborativo não tem uma receita pronta. É preciso aproximar o trabalho dos professores, tendo em vista que o aluno público-alvo da Educação Especial passa o maior tempo da jornada escolar na sala de aula regular. Dessa forma, o trabalho em parceria pode proporcionar um maior e melhor resultado para o desenvolvimento desses alunos.

A intervenção pedagógica

A proposta de intervenção pedagógica realizada foi a do Ensino Colaborativo, com o auxílio de uma das professoras de Educação Especial da escola, tendo lugar numa turma de 3º Ano, no turno da manhã. A turma em questão tem 17 alunos, sendo 01 com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 01 com Baixa Visão e outro com Deficiência Intelectual (DI). A proposta foi desenvolvida em dois dias, divididos em duas semanas.

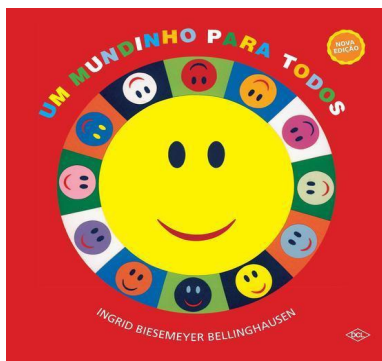
A proposta foi intitulada “Somos todos diferentes e merecemos respeito”. O objetivo geral da proposta foi dialogar com a turma do 3º Ano, a fim de os alunos perceberem a diversidade na sala de aula, além de respeitarem as diferenças que cada um apresenta em diversos aspectos, sejam esses físicos ou intelectuais. Na primeira intervenção, foi realizada a leitura do livro “Um mundinho para todos”, de Ingrid Bellinghausen (Imagem 01), que abriu espaço para uma longa conversa sobre a diversidade, tratando-se sobre como cada um é diferente e, por

CAPÍTULO 55

isso, deve ser respeitado.

Descrição de imagem: capa de livro, na cor vermelha. Na parte superior, disposto em formato de arco, lê-se o título: “Um mundinho para todos”. Ao centro, há a figura de um *emoji*, lembrando um sol amarelo, sorrindo. Essa figura central é circundada por outros doze pequenos *emojis*, todos de cores diferentes uns dos outros, que também sorriem. Esses pequenos rostos estão dentro da auréola que circunda o sol, a qual é dividida em células, cada uma contendo uma das figuras. As células também são de cores diferentes entre si. Na parte inferior, em forma de arco, lê-se o nome da autora da obra, Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Fim da descrição.

Imagem 01: Capa do livro “Um mundinho para todos”



Logo, foi desenvolvida a atividade de elaboração do autorretrato, usando-se tinta e materiais diversos (Imagem 02), sendo a mesma, posteriormente, apresentada à turma.

Descrição da imagem: fotografia de duas crianças, com o rosto cortado, sentadas à classe, cada uma com uma folha de papel à sua frente. À esquerda, está a criança de casaco roxo, com pincel à mão, escolhendo a cor da tinta entre as disponíveis na classe, que são a

vermelha, verde, preta, azul e amarela. A sua frente, está a folha, já com início do desenho de um cabelo, na cor amarelo. À direita, há a outra criança, com blusa preta e pincel à mão, pintando o cabelo, em amarelo, na folha de papel.

Imagem 02: Produção dos autorretratos dos alunos



.Na segunda intervenção, conversamos sobre o bullying, abordando sobre o que o mesmo significa, o que fazer em cada situação relativa a isso que aconteça no espaço escolar, como, por exemplo, briga por vencer e perder no jogo, aspectos físicos diferentes, conseguir ou não fazer alguma atividade, dentre outros aspectos. Após isso, os alunos foram convidados para responderem, em uma folha de papel, sobre o assunto, a fim de fixarem o que foi explicado e avaliarmos se, realmente, o objetivo da proposta foi alcançado.

Resultados

Os resultados da proposta foram muito bons, pois conseguimos obter momentos de diálogos entre os colegas, além de profundas observações dos aspectos físicos e intelectuais existentes na turma. Percebeu-se que as crianças negras tinham dificuldades para se retratarem da cor que são, assim como outros procuravam pela tinta cor de pele, por exemplo. Fatos como esses oportunizaram a conversa sobre

CAPÍTULO 55

diferenças raciais, preconceito e aceitação de sua própria cor e origem. Revisamos a diversidade do povo brasileiro e trabalhamos sobre como isso é uma riqueza do nosso país.

No segundo momento, trabalhamos, com os alunos, a questão do bullying e da importância de que os conflitos sejam resolvidos com conversa. Além disso, trabalhou-se a relevância de se contar ao professor, ou a outro adulto, sobre algo que lhes aconteça na escola e possa incomodá-los. Trabalhou-se, também, as diferentes formas e tempos de se aprender, considerando-se a frequência/ritmo dos três alunos público-alvo da Educação Especial e de outros que não estão alfabetizados. Nesse momento, cada criança recebeu uma folha com imagens e escritos que identificavam boas e más atitudes em relação aos colegas. Elas precisavam identificar o que seria, ou não, a forma correta de procederem. Cabe ressaltar que a proposta contava com muitas imagens, o que auxiliava na compreensão da mesma por parte dos estudantes que demandam apoio para questões de leitura e escrita, bem como a professora e a estagiária também auxiliaram na explicação e na leitura das atividades.

Conclusão

O Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi essencial para a minha formação enquanto professora regente de turma, pois, cada vez mais, recebemos, em nossas salas, uma ampla diversidade de estudantes, com diferentes demandas e necessidades. A formação inicial, da graduação, apresenta fragilidades no embasamento teórico e prático para um trabalho que respeite a diversidade atual das salas de aula. O desejo e o objetivo é trabalhar a inclusão, a oportunidade, a acessibilidade e uma educação respeitosa,

para que, juntamente com a equipe escolar, seja ofertada, a todos os estudantes, a possibilidade de vivenciarem um percurso de escolarização que lhes proporcione prazer em aprender. Após a realização da proposta colaborativa, compreendeu-se a possibilidade de se construir um trabalho diferente entre as professoras de Educação Especial e as do ensino regular.

Referências

BELLINGHAUSEN, Ingrid B. **Um mundinho para todos**. DCL; 2ª edição, 2019.

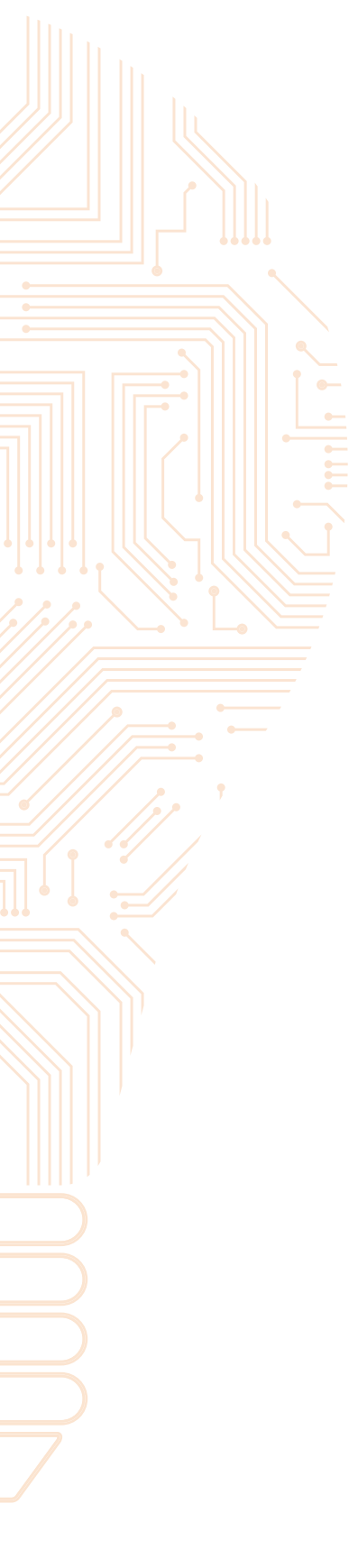
BRASIL. **Resolução nº 4/2009**, de 02 de outubro de 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/resolucao-04-2009-diretrizes-operacionais-aee-educacao-basica/> Acesso em: 5 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

HONNEF, Cláucia. **O trabalho docente articulado como concepção teórica-prática para a educação especial**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15837/TES_PPGEDUCACAO_2018_HONNEF_CLAUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 10 set. 2023.

MEDEIROS, Ronise; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; PICADA, Angela. **Contando histórias: Uma experiência de ensino colaborativo na educação básica**. Editora Unijuí, Ano 38, nº 120, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/miche/Downloads/11368-Texto%20do%20artigo-63119-1-10-20230620.pdf>. Acesso em: 5 set 2023.

MEDEIROS, Ronise. **A educação especial na perspectiva da educação escolar inclusiva**: para além do atendimento educacional especializado. 2023. Disponível: https://ead06.proj.ufsm.br/pluginfile.php/4380710/mod_resource/content/1/Material%20did%C3%A1tico%20m%C3%B3dulo%20I.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.



CAPÍTULO 56

Inclusão:
uma possibilidade para todos

Poline Martins

Rede Municipal de Ensino de Sapiranga - RS

Maiandra Pavanello da Rosa

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

CAPÍTULO 56

O presente trabalho foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Sapiranga-RS, em uma turma de segundo ano dos Anos Iniciais. A turma conta com a matrícula de 25 alunos, sendo dois deles identificados com o público-alvo da Educação Especial. Trata-se de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que foi diagnosticado aos sete anos de idade, e um aluno que apresenta hipótese diagnóstica de Deficiência Intelectual (DI). A turma é regida por uma professora e conta com o apoio de uma monitora escolar. Ambos os alunos frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde eu atuo como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a jornada de 40 horas semanais.

A escola contempla as etapas da Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental, contando com a matrícula de 560 alunos. Atualmente, 32 alunos frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo atendidos, individualmente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Desses alunos, 17 estudantes se enquadram no público-alvo da Educação Especial. Dentre eles, há sete estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cinco estudantes com Deficiência Intelectual, três estudantes com Síndrome de Down, um estudante com Paralisia Cerebral e um estudante com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). Há outros 18 estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois estão em processo de avaliação pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

Em torno de 50% dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) possuem laudo médico, enquanto os demais são atendidos por apresentarem uma hipótese diagnóstica. Nem sempre as famílias têm conhecimento sobre os trâmites para consultas neurológicas ou conseguem atendimentos na rede pública de saúde e, por isso, algumas crianças acabam não contando com o suporte de

outros atendimentos, além daquele ofertado pela escola.

Em geral, o corpo docente da escola, bem como a equipe diretiva, é bem engajado em garantir a inclusão dos alunos com deficiência. É possível perceber o grande envolvimento dos docentes, principalmente os dos Anos Iniciais, que acompanham as turmas diariamente, em garantir a participação de todos. Quando há necessidade de um apoio mais sistemático em sala de aula, com a proposição de adaptações curriculares ou adaptações metodológicas, os professores dão o suporte necessário ao aluno. Alguns estudantes contam com apoio de monitor em sala de aula, principalmente quando se trata de necessidades relacionadas às questões de higiene, alimentação e locomoção.

Observa-se que o monitor, em determinados momentos, realiza um auxílio pedagógico junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Mesmo que se entenda que esses aspectos devam ser trabalhados pela professora regente da turma, essa professora, por vezes, tem dúvidas acerca de como propor atividades que sejam acessíveis a todos.

Considerando-se tais questões, foi desenvolvida uma proposta pedagógica baseada no Ensino Colaborativo, para se pensar, desse modo, em uma prática pedagógica conjunta e colaborativa. O tema abordado na atividade versou sobre a diversidade. Neste ano, a turma recebeu uma monitora para prestar auxílio, sendo que essa, muitas vezes, é a profissional que realiza as atividades junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os colegas percebiam que esses estudantes necessitavam de maior apoio e, então, surgiu a ideia de se trabalhar, com todos eles, sobre os temas da diversidade, inclusão e empatia.

CAPÍTULO 56

A Intervenção Pedagógica

Todos os anos, ocorre, em nosso município, a “Semana Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPD)”. Nessa ocasião, acontecem atividades diversas, visando-se conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e se promoverem atividades que possam contemplar os alunos que são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como suas respectivas turmas. Ao realizar o Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a minha proposta de trabalho final do curso foi realizar uma prática baseada no Ensino Colaborativo, tema sobre o qual tomei conhecimento na realização do curso. Dessa forma, uma das atividades realizadas refere-se à “Hora do Conto Especial”, realizada no contexto educacional e relatada neste trabalho. Procurei a professora titular de uma turma de segundo ano, para planejarmos, juntas, um momento de contação de história e uma atividade lúdica, a fim de desenvolvermos ambas com os alunos.

Foi a primeira vez que realizei uma intervenção baseada no Ensino Colaborativo. Em outros momentos, eu já havia auxiliado o trabalho da professora na sala de aula. Entretanto, havia sido em atividades planejadas apenas pela professora titular. Organizamos a intervenção da seguinte maneira: contei, por meio de painéis, a história “Uni”, de Márcia Funke Dieter e, em seguida, eu e a professora titular da turma fizemos a retomada oral da história, para estimularmos a reflexão dos alunos sobre a lição que a história apresenta. De acordo com os escritos de Capellini e Zerbato (2019),

Entendendo que 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 das especificidades de cada estudante, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento das especificidades de cada estudante (CAPELLINI, ZERBATO; 2019, p. 34).

Desse modo, o Ensino Colaborativo prevê o trabalho articulado entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial, considerando-se a complexidade em se pensar, e se propor, atividades que sejam acessíveis a todos.

Nessa perspectiva, a atividade partiu de uma história narrada, referente a um cavalo que vive junto a seus pares, mas que é diferente, pois tem um chifre na cabeça. Ele se sente infeliz por não ser igual aos outros e porque os outros cavalos riem dele e o excluem do grupo. No final da história, Uni encontra uma menina chamada Sophia, que enxerga a sua beleza. Ela diz a ele que todos somos únicos, pois até mesmo ela tem algo diferente das outras pessoas. A menina pede que “Uni” não deixe de fazer as coisas que gosta e o ajuda a recuperar a sua alegria. Após contar a história, fizemos uma retomada oral e conversamos sobre respeito, diferenças e inclusão, com os colegas, na sala de aula. O objetivo das atividades realizadas foi refletir sobre a inclusão e o respeito aos colegas, bem como sobre a valorização das boas atitudes e da empatia.

Após a contação da história, cada aluno confeccionou um “arco-íris sensorial”, com o auxílio de ambas as professoras e da monitora. Foi fornecido meio círculo de cartolina para cada criança pintar e decorar seu arco-íris como quisesse, utilizando lápis de cor, canetinha e outros materiais. Em seguida, os alunos colaram tiras coloridas de papel crepom na parte de baixo do arco-íris confeccionado. Essa dinâmica foi escolhida devido ao fator surpresa da história, pois foi ao reconhecer seu valor, que “Uni” ficou com os cabelos coloridos como um arco-íris. Além disso, é uma atividade na qual podemos explorar as cores e despertar

CAPÍTULO 56

a imaginação e ludicidade, pois, parte do resultado da atividade, é o construto de um brinquedo sensorial para as crianças.

No dia seguinte, as professoras conversaram, no horário de planejamento, sobre a realização da atividade. Ambas concluíram que obtiveram êxito, pois os alunos se envolveram na construção do brinquedo. Ademais, a reflexão realizada pela turma, após a contação da história, foi ao encontro do objetivo, que era o de promover o respeito às diferenças e de se ter empatia com os colegas. Além disso, todos conseguiram realizar a atividade após a história ser contada.

Resultados

A atividade realizada foi bastante enriquecedora, tanto para os alunos quanto para as professoras, pois, pela primeira vez na escola, as mesmas conseguiram realizar uma prática de Ensino Colaborativo. Na conversa realizada após a contação da história, percebemos que os alunos compreenderam a importância do respeito e da empatia com os outros, ainda mais quando se trata de uma pessoa com deficiência. Os estudantes chegaram à conclusão que cada pessoa é única, assim como a personagem “Uni”. Citaram, também, vários exemplos de situações que ocorrem na sala de aula, as quais devemos evitar, além de maneiras para se agir como a personagem “Sophia” e incluir os colegas nos grupos e trabalhos, garantindo sempre a participação de todos.

Os alunos exploraram bastante a característica sensorial do brinquedo “arco-íris”, que eles mesmos confeccionaram. No dia em que foi desenvolvida a atividade, ventava um pouco, de forma que aproveitamos para brincar com o mesmo no pátio, como se fosse uma pequena pipa amarrada a um cordão. Foi um momento de brincadeira e interação entre os alunos, no qual todos participaram.

Durante o processo de inclusão dos alunos na educação, é necessário proporcionar esses momentos de interação, em que todos possam participar. Sobre o papel do professor de Educação Especial nesse processo, Capellini e Zerbato contribuem ao afirmar que:

No Ensino Colaborativo, o 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).

Após a realização dessa intervenção na turma do segundo ano, foi disponibilizada a contação da história para outras turmas que desejassem usufruí-la. Vários professores da escola quiseram proporcionar, para suas turmas, a mesma proposta. Esse também foi um momento importante para os estudantes conhecerem a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde muitos alunos são atendidos individualmente, pois a mesma desperta a curiosidade das outras crianças. Assim, em um determinado dia, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi preparada para receber todos os estudantes.

Conclusão

O Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuiu muito na minha formação como professora atuante nesse tipo de atendimento, trazendo uma nova abordagem de intervenção, que é o Ensino Colaborativo. Por meio dessa abordagem, é possível realizar intervenções pedagógicas em conjunto com o professor titular das turmas onde estão matriculados os alunos com deficiência. Entretanto,

CAPÍTULO 56

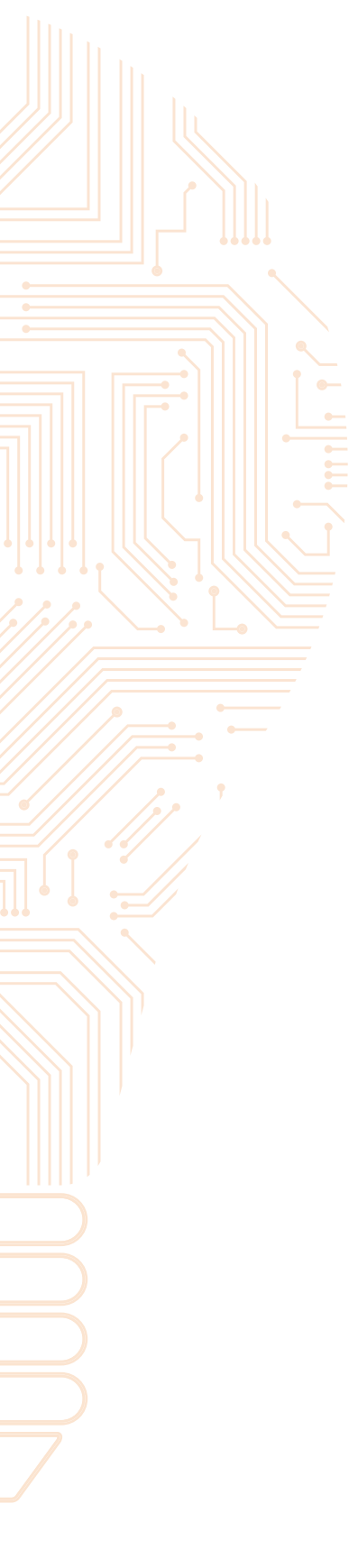
ainda considero um desafio realizar esse tipo de prática, pois, de modo geral, o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda se encontra extremamente envolvido com o atendimento individualizado.

O Ensino Colaborativo demanda tempo para seu planejamento, execução e avaliação. Além disso, a intervenção deve contemplar todos os estudantes da turma, independentemente de sua deficiência ou dificuldades. Outra perspectiva importante é a de que a inserção do professor de Educação Especial, ou do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de aula regular, faz-se muito importante, pois é na sala de aula que a inclusão, de fato, acontece.

O curso também contribuiu para se conhecer sobre diversas deficiências e suas características, bem como sobre as formas de se auxiliar os alunos que as possuem, por meio de tecnologias assistivas, adaptações no espaço escolar, adaptações curriculares e intervenções individuais ou coletivas.

Referências

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.



CAPÍTULO 57

Explorando os Números por meio de parlenda

Sheila Cristina Mallmann de Oliveira

Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo - RS

Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Renata Corcini Carvalho Canabarro

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 57

A integração de atividades lúdicas e educativas, no contexto escolar, é um pilar fundamental para se promover um ambiente de aprendizado dinâmico e engajador. Nesse sentido, o presente roteiro de análise apresenta uma proposta de intervenção de Ensino Colaborativo realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Osvaldo Aranha, situada na periferia de São Leopoldo-RS, bairro Feitoria Nova. O foco dessa intervenção foi explorar o potencial pedagógico das parlendas, tradicionais manifestações da cultura oral brasileira, para o desenvolvimento de habilidades numéricas e linguísticas em crianças da Educação Infantil, na faixa etária de cinco anos.

Considerando-se esse cenário, o brincar ocupou posição de destaque em nossa proposta, pois

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através deste ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.103).

Nesse sentido, o que importa não é apenas o produto da atividade lúdica ou o que dela resulta, mas a própria ação e o momento vivido, pois possibilita, a quem o vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e de percepção, momentos de autoconhecimento e de conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, enfim, momentos de vida.

Frente ao exposto, ao longo deste artigo, serão detalhados o planejamento e a execução desta atividade, que se desdobrou em uma série de momentos estruturados, a fim de envolver, ativamente, as crianças. A abordagem adotada buscou não apenas fortalecer o entendimento dos

números de 01 a 10 e suas quantidades correspondentes, mas também promover a interação social, a concentração e a percepção das rimas presentes nas parlendas.

Além disso, buscou-se criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz, que requereu uma compreensão profunda das necessidades individuais de cada criança. Foi fundamental reconhecer que cada criança possui características únicas, que abrangem suas habilidades socioemocionais, cognitivas, de linguagem e as funções psicomotoras.

Nesse contexto, adotou-se uma abordagem diferenciada e flexível, utilizando-se uma variedade de estratégias e recursos, no intuito de se promover o desenvolvimento das seguintes habilidades: (EIO3ET07) - relacionar os números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o entre e o depois em uma sequência; (EIO2CG03) - explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar, etc.), combinando movimentos e seguindo orientações; (EIO3EO01) - demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir (BRASIL, 2018).

Dessa forma, ao se considerar as especificidades de cada criança, aliada à colaboração entre as professoras da turma e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionou-se uma experiência inclusiva e estimulante, na qual cada criança pôde explorar suas habilidades individuais e contribuir para um ambiente de aprendizado colaborativo e significativo. Assim, promoveu-se a autonomia, a autoconfiança e o bem-estar emocional das crianças.

CAPÍTULO 57

Descrição do Desenvolvimento da Intervenção e Sujeitos Envolvidos

As professoras apresentaram a parlenda “Galinha do Vizinho”, por meio de um vídeo. Em seguida, convidaram as crianças a recitarem-na juntas, explicando o significado desse tipo de cantiga, que consiste em histórias curtas, geralmente rimadas e ritmadas, que fazem parte da tradição cultural oral brasileira.

1º Momento - Formando a Roda e Cantando a Parlenda

Formou-se uma roda no centro da sala, com todas as crianças que, juntas, cantaram a parlenda “Galinha do Vizinho”, mantendo um ritmo animado: “A galinha do vizinho/Bota ovo amarelinho/Bota um, bota dois, bota três/Bota quatro, bota cinco, bota seis/Bota sete, bota oito, bota nove/Bota dez!”. As professoras lideraram a música, incentivando todos os alunos a participarem.

Enquanto a parlenda foi cantada, uma criança ficou no centro da roda, representando a galinha. À medida que, na cantiga, foi sendo mencionada a quantidade de ovos, a “galinha” (criança do centro) escolheu, gradativamente, os “ovos” (crianças que estavam na roda). As crianças que representavam os ovos seguraram na cintura umas das outras, formando uma fila.

2º Momento - Movimentando-se como Ovos Numerados

As crianças permaneceram dispostas em círculo. Porém, nesse momento, ficaram sentadas, sendo que uma criança, representando a galinha, ficou no centro. A professora selecionou, aleatoriamente, dez crianças que estavam na roda, entregando a cada uma delas um ovo numerado do 01 ao 10 (adereço).

Durante o desenvolvimento da brincadeira, com a parlenda sendo cantada, a galinha (criança) começou a escolher os ovos na sequência correta, seguindo a ordem numérica. À medida que a parlenda avançava e mencionava os numerais, a galinha buscava os ovos correspondentes. As crianças que representavam os ovos seguravam-se, umas às outras, pela cintura, formando uma fila atrás da “galinha” (criança).

3º Momento - Organizando os Ovos e Quantidades

No terceiro momento da aula, foi realizada uma alteração na atividade, a fim de se estimular o aprendizado dos números e suas quantidades correspondentes. As professoras organizaram um cenário, de cadeiras alinhadas uma ao lado da outra, com cada uma delas contendo um ovo, numerado do 01 ao 10, fixado no móvel.

As cadeiras foram organizadas em ordem sequencial, sendo que, à frente das cadeiras, estava posicionada a “galinha” (criança), pronta para desempenhar um papel ativo. As demais crianças, por sua vez, estavam alinhadas atrás das cadeiras, organizadas de maneira aleatória, segurando cartões que exibiam as quantidades ilustradas de 01 a 10.

Enquanto todos os participantes cantavam a parlenda, a “galinha” (criança) escutava atentamente. No momento em que a parte correspondente a um número específico era citada, fazia-se uma pausa na cantiga, para que a “galinha” (criança) se dirigisse à criança que segurava o cartão com a quantidade mencionada e a guiasse até a cadeira correspondente, para se sentar.

Em seguida, retomava-se a parlenda e se dava sequência à brincadeira. Essa atividade não apenas fortaleceu o vínculo entre a música e os conceitos numéricos, mas também enfatizou a importância da comunicação e da cooperação entre as crianças. A participação ativa de todas as crianças, juntamente com o engajamento da “galinha”

CAPÍTULO 57

(criança), criou um ambiente de aprendizado alegre e interativo.

É importante destacar que as professoras da turma e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estiveram atentas às necessidades específicas das crianças. Dentre elas, há duas que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma criança que apresenta baixa visão. As professoras as auxiliaram na compreensão de cada etapa da brincadeira, oferecendo apoio individualizado de acordo com suas necessidades, de forma a garantirem que todas as crianças participassem e se divertissem. O foco principal da proposta de trabalho esteve na inclusão, interação e aprendizado, alcançados por meio da colaboração entre as professoras e os estudantes. Como forma de compartilhamento do trabalho realizado, disponibilizamos um link para acesso ao material produzido: <https://youtu.be/UIC-HbwvIlw?si=jZeJ9tJ-aUebtLPM>

Principais Resultados e Conclusões

A atividade desenvolvida não apenas estimulou o reconhecimento numérico, mas também incentivou a concentração das crianças para acompanharem a sequência da parlenda e a percepção das rimas. No decorrer da atividade, a mediação das professoras foi importante para auxiliar na contagem e no andamento da fila que se formou atrás da “galinha” (criança), formada pelas crianças que representavam os ovos.

As crianças demonstraram empolgação e ansiedade positiva, sendo que torciam pelos colegas enquanto a atividade progredia. A interação entre a “galinha” (criança) e os “ovos” (colegas) criou um ambiente divertido e colaborativo, no qual cada criança teve a oportunidade de participar ativamente da parlenda e da dinâmica de seleção dos ovos.

No segundo momento, oportunizou-se que uma das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) começasse a brincadeira no papel da “galinha”, com o desafio tornando-se maior, pois a mesma, agora, deveria observar os ovos numerados e escolher a criança com o ovo correspondente ao número pronunciado na parlenda, chamando-a para a fila. Porém, como a criança que representava a galinha apresentava ecolalia e certa dificuldade de compreensão, foi necessário o apoio das professoras para que a mesma executasse o passo a passo da brincadeira e, assim, mantivesse o envolvimento dos colegas, concluindo sua participação com êxito.

No terceiro momento, a criança destacada para ser a “galinha”, sendo a que devia conduzir os colegas com as fichas que continham as quantidades até as cadeiras com os ovos numerados, apresentou dificuldades em fazer a contagem das quantidades e a correspondência ao número. Sendo assim, foi orientada a fazer a contagem pausadamente e com o apoio dos próprios colegas e professoras, de forma que superou o desafio.

No decorrer da aula, ressaltou-se a importância da colaboração e da concentração. Dessa forma, promoveu-se um espaço inclusivo, no qual todas as crianças puderam, de maneira lúdica e envolvente, participar e aprender. Além disso, as crianças tiveram a oportunidade de participar e de contribuir com base em suas habilidades individuais. Por fim, esse trabalho conjunto, desenvolvido entre a professora da turma e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantiu que todos os estudantes fossem atendidos em suas necessidades específicas, maximizando-se a experiência de aprendizado para cada criança da sala de aula.

CAPÍTULO 57

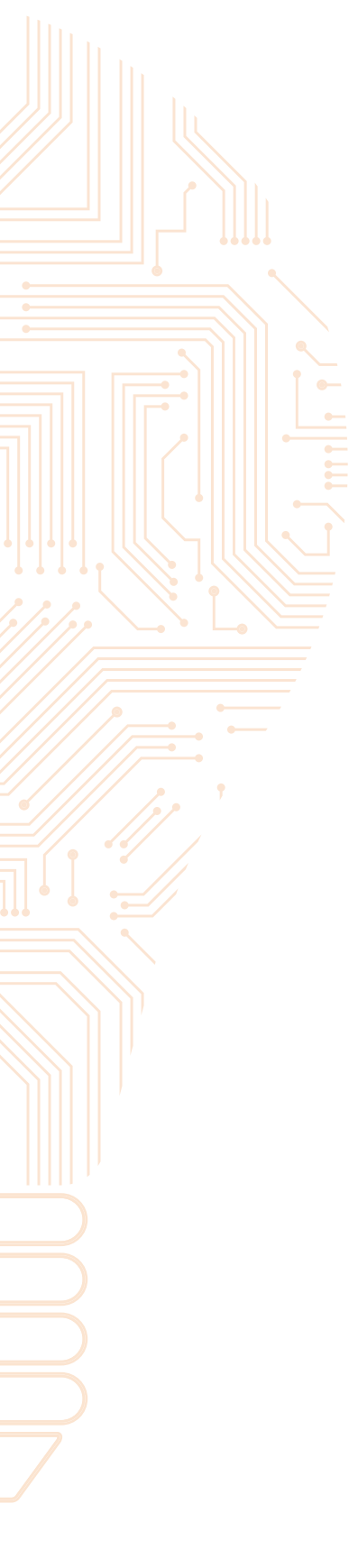
Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

Prof. Grasi. Parlanda a galinha do vizinho bota ovo amarelinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WLc9aFE3MnAGt=9s>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Parlendas: Por que trabalhar na educação infantil? Disponível em: <https://pos.faculdadephorte.edu.br/parlendas-na-educacao-infantil/> . Acesso em: 18 ago. 2023.



CAPÍTULO 58

Métodos contraceptivos: pesquisando, jogando, criando e aprendendo

Stella Maris Martins Kraetzig

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Caroline da Silva Brandão

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Renata Corcini Carvalho Canabarro

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 58

Todas as pessoas têm o direito de serem matriculadas na rede de ensino regular, independentemente de suas Necessidades Educacionais Especiais (NEE's). Sendo assim, o aluno público-alvo da Educação Especial tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Porém, esse atendimento não deve ocorrer de forma substitutiva às práticas pedagógicas da sala de aula regular, devendo ocorrer no contraturno escolar. Assim, muitas vezes, torna-se difícil o contato entre os docentes, dificultando o trabalho em conjunto que poderia ser realizado entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores da sala de aula regular.

Por isso, o Ensino Colaborativo se constitui como um trabalho de parceria entre o professor da sala de aula regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual ambos dividem as responsabilidades do ensino, considerando-se as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, a fim de se favorecer o acesso e a aprendizagem de todos os alunos da turma.

Os professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem do grupo de alunos que compõem a turma, independentemente desses estudantes possuírem, ou não, Necessidades Educacionais Especiais (NEE's). Desse modo, na sala de aula, os dois professores trabalham em conjunto, desenvolvendo o currículo a partir de estratégias diferenciadas, visando à melhoria do ambiente de aprendizagem para todos.

Sendo assim, o Ensino Colaborativo pode ser efetivado, com êxito, a partir do momento que o professor da sala de aula regular trabalhar em conjunto com professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, ambos podem planejar as estratégias que melhor se

adequam aos alunos e que, conseqüentemente, vão ao encontro das necessidades dos mesmos, dentre eles, o público-alvo da Educação Especial. Essa parceria precisa ser construída entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, por meio de conversa, planejamento e reflexão coletiva.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, de Ensino Colaborativo, foi realizado com a professora de Ciências e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho, situada na região nordeste da cidade de Santa Maria - RS. Essa turma possui oito alunos, sendo que um se encontra em processo de identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), outro se encontra em processo de identificação de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), além de que, uma terceira estudante, encontra-se em processo de identificação de Deficiência Intelectual (DI).

Na escola, o processo de inclusão dos alunos acontece com o suporte do Ensino Colaborativo e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno inverso ao do ensino regular, dependendo sempre do que for melhor para os alunos, como, também, da escolha dos professores da sala de aula regular. A escola tem nove alunos atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que dois já possuem laudo diagnóstico e os outros sete estão em processo de identificação. Assim, há seis alunos com Deficiência Intelectual (DI), um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), um aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e um aluno com Artrogripose Múltipla Congênita. Também há quatro alunos em processo de avaliação.

Tanto o planejamento do atendimento que é realizado na Sala de

CAPÍTULO 58

Recursos (SR), quanto o planejamento para as atividades na sala de aula, levam em consideração as necessidades, dificuldades, potencialidades e facilidades dos alunos, buscando-se, sempre, o melhor para os mesmos, em referência ao processo de socialização, desenvolvimento e de ensino-aprendizagem.

Descrição da Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida com alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo oportunizar um espaço para o aprendizado sobre os métodos contraceptivos, abordando-se o respectivo uso correto, indicações e contraindicações. Para tanto, foi utilizada uma proposta lúdica, na qual os alunos pesquisaram, aprenderam o conteúdo e pensaram sobre como poderiam transmiti-lo.

A atividade foi planejada, previamente, entre a professora de Ciências e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), via WhatsApp, Google Drive e também pessoalmente, tendo sido desenvolvida pelas duas docentes, em conjunto, na turma do 8º Ano do Ensino Fundamental.

Os alunos foram divididos em quatro duplas, sendo que cada uma recebeu a incumbência de pesquisar alguns métodos contraceptivos na internet, em livros didáticos e em outros materiais que dispunham. Após, cada dupla apresentou, para a turma, o que pesquisou. Para interagir de forma lúdica com o conteúdo que cada dupla apresentou, os alunos realizaram os seguintes jogos, previamente selecionados pelas professoras:

<https://wordwall.net/pt/resource/18641384/jogos-sobre-m%C3%A9todos-contraceptivos>
<https://wordwall.net/pt/resource/35719070/quiz-sobre-m%C3%A9todos-contraceptivos>
<https://wordwall.net/pt/resource/3589626/m%C3%A9todos-contraceptivos>
<https://wordwall.net/pt-br/community/jogos-sobre-m%C3%A9todos-contraceptivos#:->

Como encerramento, os alunos se juntaram em um grande

grupo e criaram outros dois jogos, no *Word Wall*, sobre os métodos contraceptivos estudados. Todos os alunos foram avaliados de forma qualitativa, observando-se, sempre, a participação e o envolvimento dos mesmos com as atividades propostas.

Apresentação dos Resultados

Os alunos, organizados em duplas, realizaram a pesquisa sobre os métodos contraceptivos que receberam. Cada dupla apresentou, em uma roda de conversa, o que havia pesquisado, ocasião na qual a turma encontrou um espaço para discutir, aprender e tirar dúvidas sobre os métodos contraceptivos.

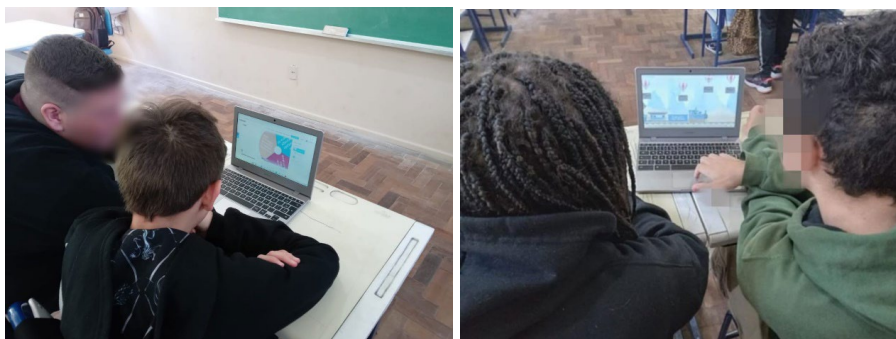
Posteriormente, cada dupla recebeu links de alguns jogos sobre métodos contraceptivos, a fim de aprofundar o conteúdo aprendido, sendo que todas as duplas podiam, sempre que fosse necessário, ajudar-se na hora de jogar. A seguir, dispõem-se alguns registros desse momento de aprendizagem lúdica.

Figuras 01 e 02 – dupla de alunos experienciando os jogos sobre métodos contraceptivos

Descrição de imagem: quatro fotos que mostram alunos, no ambiente da sala de aula, atuando no computador. As imagens serão descritas da esquerda para a direita, de cima para baixo. Na primeira foto, há dois meninos, de costas, que olham para a tela de um notebook, que está em cima da classe escolar. Na segunda foto, estão um aluno e uma aluna, de costas, sendo que o menino mexe no teclado do computador. A terceira foto é uma imagem em panorama da sala de aula, com dois alunos sentados ao fundo do ambiente. Na parte frontal, há três alunos que estão em círculo, estão em volta de um notebook, que está sobre a mesa. Na quarta foto, também no ambiente da sala

CAPÍTULO 58

de aula, três pessoas, sendo uma, presumivelmente, a professora, estão olhando para a tela de um notebook. Todas as pessoas estão com o rosto borrado. Fim da descrição.



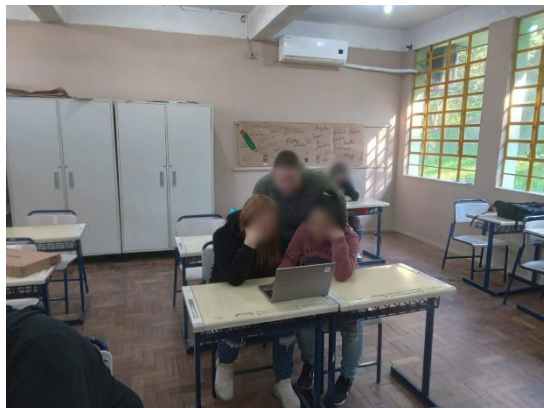
Fonte: registros fotográficos das autoras

Figura 03 - Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediando o jogo de uma dupla de alunos



Fonte: registros fotográficos das autoras

Figura 04 - Professora de Ciências mediando o jogo de uma dupla de alunos



Fonte: registros fotográficos das autoras

Por fim, a turma entrou no Word Wall para realizar a criação de dois jogos sobre os métodos anticoncepcionais, utilizando um Chromebook. Eles discutiram, conversaram, trocaram ideias e criaram os dois jogos juntos. Segue os links dos jogos elaborados pelos alunos:

<https://wordwall.net/resource/61229480/metodo-contraceptivos>

<https://wordwall.net/resource/61229472/metodos-contraceptivos>

<https://wordwall.net/resource/61229280/metodos-contraceptivos>

Conclusão

A intervenção realizada revelou-se um trabalho muito potente, pois todos os alunos estavam bem participativos. Em todas as etapas, os pares estavam preocupados em realizarem o trabalho em conjunto, de forma a incluírem toda a turma. Estavam sempre perguntando aos colegas se esses estavam conseguindo realizar a atividade proposta, ou se alguém tinha alguma dúvida. O trabalho foi tão significativo que as professoras já conversaram com a turma e pretendem dar continuidade ao Ensino Colaborativo, planejando trabalhos semelhantes a esse para os

CAPÍTULO 58

próximos conteúdos. Nessa atividade, foi possível perceber que todo o grupo de alunos conseguiu aprender, interagir e participar de todas as etapas.

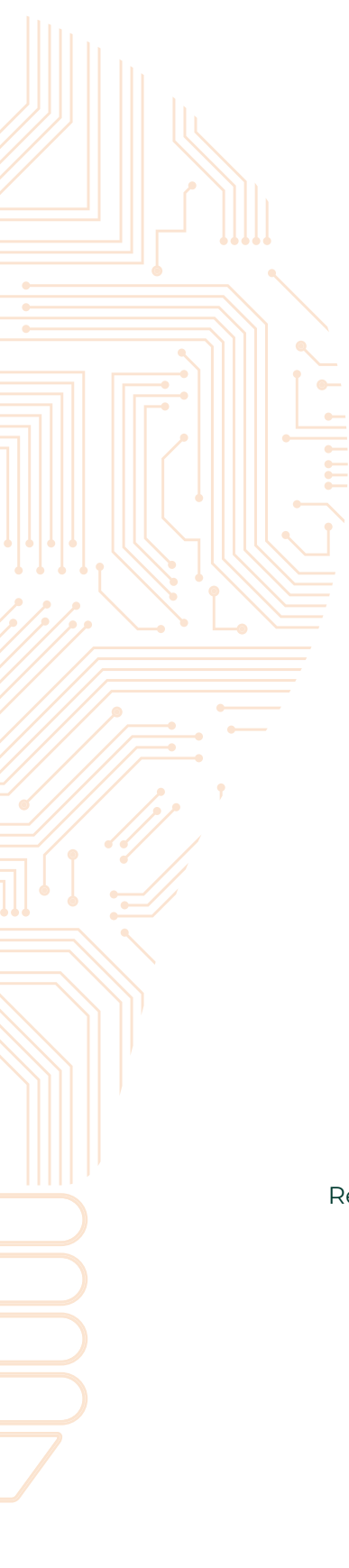
Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 15 set. 2023.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**. Ano 2010 - Volume 27 - Edição 84. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004. Acesso: 15 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

ALVES, E. R.. **A importância do trabalho conjunto do professor do AEE e do ensino regular**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID4053_29092021173826.pdf. Acesso: 16 set. 2023.



CAPÍTULO 59

Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: sólidos geométricos

Thaís Alves dos Santos

Rede Estadual e Municipal de Santa Cruz do Sul - RS

Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Renata Corcini Carvalho Canabarro

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 59

O presente estudo teve por objetivo desenvolver uma intervenção pedagógica numa organização de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na qual a professora regente da turma e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm o intuito de entrelaçar conhecimentos e vivências, a fim de potencializar as oportunidades de participação e aprendizagem dos estudantes no contexto da sala de aula. No Ensino Colaborativo, o professor regente contribui com o conhecimento do componente curricular e os objetos de conhecimento previstos no planejamento escolar, ao passo que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) participa com as estratégias e recursos adequados para o acesso ao conhecimento.

Para se ilustrar esse relato, são apresentados os resultados do plano de aula, aplicado ao 4º Ano do Ensino Fundamental, turma 41, do turno da tarde, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Petituba, situada na área urbana central do município de Santa Cruz do Sul - RS. A turma é composta por 16 alunos, com idades entre 09 e 10 anos, dentre os quais há 01 aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 01 aluno com Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e 02 alunos que possuem Deficiência Intelectual (DI).

Descrição da intervenção pedagógica

Com a proposta de se promover o desenvolvimento das habilidades de “associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais” (EFO4MA17) (BRASIL, 2018), a professora regente e a do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pesquisaram e organizaram o planejamento de forma colaborativa, a partir do plano de aula “Conferindo planificações” (TAURISANO,

s/d), publicado na Revista Nova Escola. É importante destacar que essa proposta inicial foi flexibilizada e enriquecida com recursos pedagógicos, para se favorecer a participação de todos e se contemplar as especificidades de aprendizagem dos alunos do 4º Ano, turma 41.

Durante a intervenção pedagógica, as professoras discutiram com os alunos o conceito de planificação (representação plana), figuras geométricas espaciais (tridimensional) e arestas (encontro de faces), retomando o conhecimento sobre os termos citados. Na continuidade, foram propostas duas atividades, sugeridas por Taurisano [s. d.], as quais seguem:

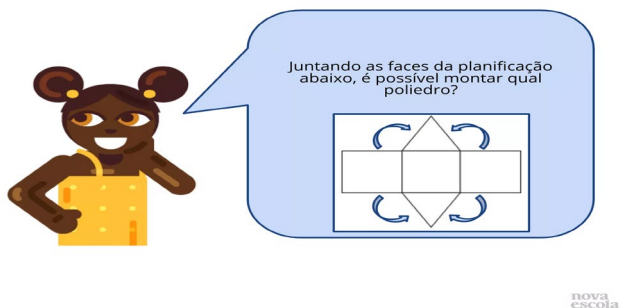
Atividade 01:

Propósito: observar as indicações das setas e construir o poliedro mentalmente.

Descrição de imagem: figura de uma atividade de Matemática. À esquerda, há a imagem de uma urso marrom, vestida de professora, com vestido na cor mostarda. À direita, há um balão de fala, apontado para a mesma, com a seguinte pergunta: - Juntando as faces da planificação abaixo, é possível montar qual poliedro? A figura geométrica consiste em três quadrados, dispostos horizontalmente, lado a lado. Ao quadrado central, no sentido vertical, um acima e outro abaixo, estão ligados dois triângulos. Há quatro setas que saem dos lados dos quadrados externos e apontam para os lados dos triângulos. Fim da descrição.

CAPÍTULO 59

Figura 01. Planificação de um poliedro



Fonte: Taurisano [s. d.]

Os alunos foram desafiados a identificarem o nome do sólido formado e, na sequência, construírem, conjuntamente, a compreensão/explicação do porquê o prisma de base triangular recebe esse nome.

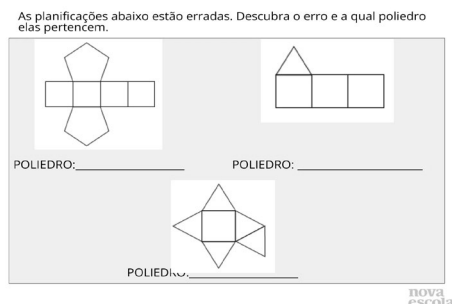
Atividade 02:

Propósito: discutir as estratégias utilizadas pelos estudantes para descobrirem o erro de planificação na figura dada.

Descrição de imagem: imagem de uma questão sobre poliedros, com o seguinte enunciado: “As planificações abaixo estão erradas. Descubra o erro e a qual poliedro elas pertencem”. A primeira figura é formada por quatro quadrados dispostos horizontalmente, lado a lado. Do segundo quadrado, da esquerda para a direita, partem dois hexágonos, um para cima e outro para baixo. A segunda figura é formada por três quadrados, dispostos horizontalmente, lado a lado, com um triângulo partindo do primeiro quadrado, no sentido da esquerda para a direita, para cima. A terceira figura, abaixo das duas primeiras, é formada por um quadrado central, do qual partem quatro triângulos, um de cada lado. Do triângulo à direita, do lado para baixo, parte outro triângulo.

Abaixo das figuras, lê-se: “Poliedro: _____”. Fim da descrição.

Figura 02. Descobrir o erro na planificação do poliedro



Fonte: Taurisano [s. d.]

Os alunos foram desafiados a descobrirem o erro de cada uma das planificações, sem recortá-las e montá-las, apenas colocando setas para unirem as faces. Após cada descoberta, foram orientados a nomearem a qual sólido elas pertenciam.

Atividade 03:

Propósito: criar sólidos geométricos, a partir massa de modelar e canudos

Os alunos foram desafiados a criarem sólidos geométricos, com massa de modelar e canudos, tendo como base as imagens dos gráficos das figuras geométricas. A partir dessa vivência, os alunos puderam experienciar, de forma concreta, os conceitos construídos, de forma colaborativa, no decorrer da intervenção pedagógica.

Apresentação dos resultados

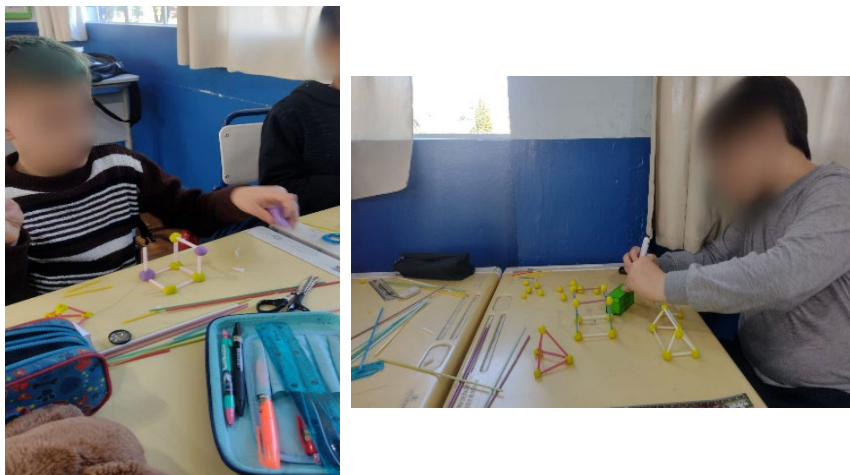
As situações problematizadoras iniciais (atividades 01 e 02) possibilitaram a construção dos conceitos geométricos trabalhados, de

CAPÍTULO 59

forma colaborativa, pela turma. Já para a atividade final, a Atividade O3, a turma foi organizada em quatro grupos, cada um de quatro alunos. Cada grupo, a partir das imagens de sólidos geométricos disponibilizadas pelas professoras, separou os canudos e a massa de modelar a serem utilizados na atividade. Em seguida, criaram os sólidos geométricos. Constatamos que, de uma maneira divertida, os alunos interagiram, testaram suas hipóteses e identificaram os sólidos geométricos, estabelecendo relações entre os elementos que compõem um poliedro, sendo esses os vértices (massa de modelar), as faces e as arestas (canudinho). A seguir, estão expostos alguns registros desse momento.

Descrição de imagem: quadro composto de duas imagens, dipostas horizontalmente, retratando atividades em sala de aula. Na primeira imagem, da esquerda para a direita, um aluno, como o rosto borrado, possui, em sua mesa escolar, materiais como canudos, bolinhas, tesoura, etc., e está montando um poliedro. Ele veste blusa de lã, de manga longa, listrada de preta e branca. Na segunda imagem, outro aluno, vestindo blusa cinza de manga, está de perfil, com o rosto borrado. Tem a sua frente, sobre a mesa, os mesmos materiais do primeiro estudante e também está construindo um poliedro. Fim da descrição.

Figuras 03 e 04. Alunos produzindo os sólidos geométricos



Fonte: registros fotográficos da autora

Conclusão

A legislação indica que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial, o qual prima por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, sendo realizado na Sala de Recursos (SR), no turno inverso ao que o aluno frequenta a sala de aula regular. Esse tipo de organização do serviço prioriza o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial, porém, esse trabalho pode vir a ocorrer de forma não articulada com os demais professores e espaços escolares.

Entretanto, a partir do embasamento teórico que subsidiou o Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), juntamente com a experiência vivenciada na intervenção pedagógica, os quais constituíram o presente trabalho, conclui-se que se faz necessária uma formação docente que estimule o desenvolvimento de práticas diferenciadas diante do atual contexto educacional, em especial, as que

CAPÍTULO 59

se utilizam do Ensino Colaborativo no ambiente escolar.

Para tanto, o professor precisa estar aberto à construção de uma relação pedagógica inovadora e produtiva, pela qual seja desafiado a experimentar e conhecer novos recursos, a fim de ampliar seu conhecimento sobre as novas práticas de ensino. Contudo, compreende-se que, para que tal evolução ocorra, é necessário que as instituições orientem a formação continuada dos profissionais da educação, oferecendo parâmetros para a tarefa docente, sempre na perspectiva da melhora da qualidade de ensino.

Por fim, a proposta apresentada não esgota, no tocante à articulação, as diferentes possibilidades de intervenção entre os professores regentes e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), acrescentando-se que a mesma inova ao enfatizar que o Ensino Colaborativo possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas que visem ao aprimoramento da educação. Como isso, garantem-se as condições de participação e aprendizagem, fortalecendo-se a autoestima e o sentimento de pertencimento estudantil.

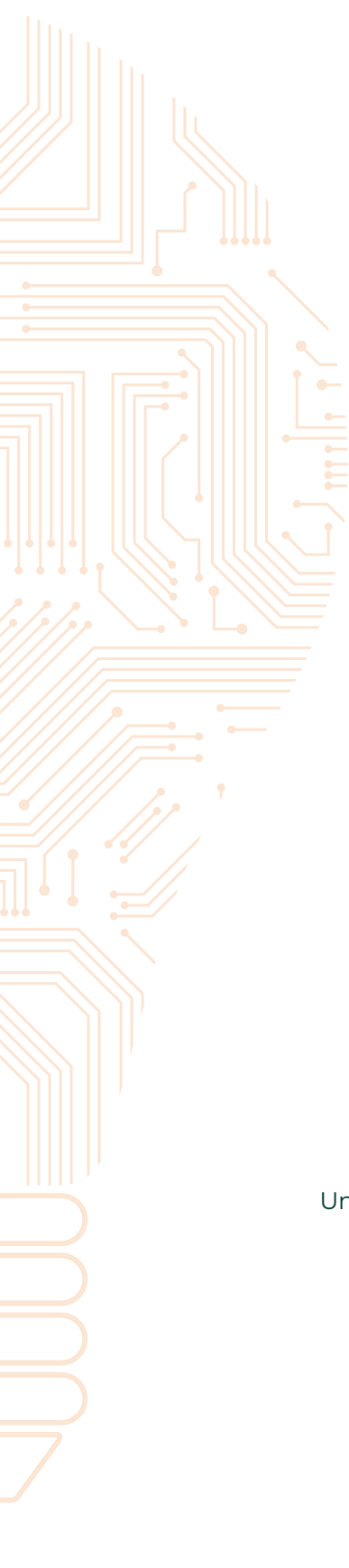
Referências

ALVES; D. O. et al. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP-MEC, 2006. Disponível em: <https://ead06.proj.ufsm.br/course/view.php?id=64618> Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> Acesso em: 18 ago. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2018.

TAURISANO, M. C. Plano de aula: **Conferindo planificações**. [s. d.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/matematica/conferindo-planificacoes/1398>. Acesso em: 18 ago. 2023.



CAPÍTULO 60

Intervenção pedagógica no ensino colaborativo: um relato

Themis Karine Dutra Menegazzi

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Amara Lúcia Holanda Tavares Battistel

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Renata Corcini Carvalho Canabarro

Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

CAPÍTULO 60

A intervenção pedagógica, apresentada neste artigo, foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Capão da Canoa - RS. A escola possui, no turno da manhã, treze turmas de Anos Finais, sendo que, dentre elas, há quatro turmas de 6º Anos, série em que foi realizada a intervenção. A escola possui Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é realizado na Sala de Recursos (SR), no turno inverso ao que os estudantes estão em sala de aula. Alguns desses estudantes têm direito ao acompanhamento de um auxiliar de Educação Especial, cuja função é, justamente, auxiliá-los nas suas tarefas escolares cotidianas.

Em grande parte das turmas, temos a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial. Nas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, temos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Surdez. O estudante surdo, por exemplo, possui uma professora intérprete que o acompanha em todas as aulas, sendo que os colegas de sala também sabem o básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicarem com ele. Dessa forma, trata-se de uma turma bastante unida, que faz da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a sua bandeira.

Contudo, ainda existe bastante dificuldade no processo de educação sob uma perspectiva inclusiva e, principalmente, quando se está sob o viés do Ensino Colaborativo. Em primeiro lugar, está a diferença de horários de turno de trabalho entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala de aula regular. Em segundo lugar, no contexto dos Anos Finais, está a grande quantidade de turmas e estudantes que o professor dos diferentes componentes curriculares precisa dar conta, restando pouco tempo para conhecer e planejar as atividades, que devem ser pensadas de acordo com as singularidades de cada estudante. Além disso, ainda

há o problema de espaço físico. Em uma escola com muitos estudantes, há pouco espaço para as atividades serem realizadas fora da sala de aula, onde há possibilidade de maior interação e descobertas.

Tendo em vista esse contexto, nossa proposta de intervenção ocorreu em uma turma de 6º Ano, no componente curricular de Língua Inglesa. Essa turma tem cerca de 20 estudantes, sendo que um deles é uma estudante que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA), possuindo o acompanhamento de uma auxiliar de Educação Especial. Essa aluna, Ana (nome fictício), ainda não consolidou o seu processo de alfabetização, mas realiza a cópia de algumas letras no caderno. Ela se comunica com o olhar, com gestos e com sorrisos, mas fala muito baixinho, sendo difícil, às vezes, compreender-se o que ela está dizendo. Contudo, Ana entende tudo que falamos para ela, além de acolher as solicitações que lhe são feitas nas atividades propostas em aula.

Descrição da Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica realizada teve o seguinte planejamento:

Contexto	Uma turma de 6º Ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, com cerca de 20 estudantes, com uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Objetivo Geral	Planejar uma apresentação da escola em Língua Inglesa, utilizando linguagem verbal e não verbal.
Competência	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), escrita, corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, produzindo sentidos;
Área do conhecimento	Linguagens
Componente curricular	Língua Inglesa

CAPÍTULO 60

Unidade temática	Interação discursiva
Objetos do conhecimento	Construção de laços afetivos e convívio social
Habilidades	Interação Discursiva Oralidade (EFO6LIO2): coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade. Construção de laços afetivos e convívio social (BRASIL, 2018).
Metodologia	A sequência de atividades foi dividida nos seguintes momentos: 1º Momento: questionamento à turma sobre o que gostam e não gostam na escola; 2º Momento: trabalho, com o vocabulário em Língua Inglesa, de alguns elementos do universo escolar. Elementos advindo das suas respostas sobre o que gostam e não gostam; 3º Momento: divisão dos estudantes para saírem da sala de aula e tirarem fotos dos espaços que mais gostam, para criarmos uma apresentação com fotos e legendas, em Inglês, da nossa escola; 4º Momento: elaboração de um arquivo para a turma, que foi compartilhado na tela interativa da sala de aula, com as fotos de cada estudante. Fomos, conjuntamente, elaborando as legendas, em Língua Inglesa, para o que queríamos dizer sobre cada foto. 5º Momento: este planejamento também foi desenvolvido na turma do 6º Ano de outra escola, na qual a professora de Língua Inglesa trabalha. As produções dos estudantes das diferentes escolas foram socializadas, pela professora, nas duas turmas do 6º Ano.
Avaliação	Participação na realização das etapas das atividades

Apresentação dos resultados

Durante as etapas do trabalho, foi possível perceber o engajamento de todos os estudantes. A escola é um espaço que envolve a todos, pois, afinal, é um local que os estudantes convivem por horas, todos os dias. Durante a atividade, Ana e os colegas responderam perguntas sobre o que gostam e o que não gostam na instituição. O vocabulário em Inglês é mais difícil de ser compreendido por Ana, uma vez que ela ainda está em processo de alfabetização em Língua Portuguesa. Contudo, ela compreende que existe essa outra língua e gosta de ouvir os colegas pronunciarem as palavras com a professora, enquanto ela tenta pronunciar baixinho.

O momento de saída para as fotos da escola foi o momento mais relevante. Solicitamos a Ana que levasse junto com ela a profissional auxiliar, para fotografarem os lugares que a aluna mais gosta da escola. Ana a levou ao refeitório, à Sala de Recursos (SR) e ao pátio, que são seus lugares preferidos. Além disso, ela e as professoras também acompanharam os demais colegas durante a produção das fotos dos mesmos.

No momento de elaboração da apresentação, os estudantes gostaram de ver as suas fotos na tela. A fotografia, sendo também uma forma de arte, de comunicação e de linguagem, foi um modo de mostrar o olhar de cada estudante para a própria escola, um espaço que lhes é tão rotineiro. Contudo, neste trabalho, a escola se constituiu como objeto de estudo, de reflexão e de ampliação de vocabulário em uma outra língua. A escola configurou-se, também, como uma forma de pertencimento, uma vez que a apresentação seria mostrada para estudantes de outra escola.

No momento de criação das legendas, apenas alguns estudantes

CAPÍTULO 60

possuíam o conhecimento linguístico necessário para criarem as legendas sozinhos. Por essa razão, o trabalho de criação foi feito em conjunto. Os estudantes davam suas sugestões de legenda, sendo que Ana, quando questionada, respondia baixinho acerca do que estava vendo na imagem. Assim, em conjunto com a professora de Inglês, as legendas foram sendo elaboradas.

No momento de exposição das produções da outra escola, os estudantes que não conseguiam compreender totalmente o que estava escrito na legenda, como era o caso de Ana e de alguns outros alunos, conseguiam perceber, pela imagem, o que estava sendo mostrado. Todos conseguiram perceber semelhanças e diferenças entre os espaços das duas escolas. Desse modo, consideramos que a proposta atingiu seu objetivo e propiciou a participação e aprendizagem de todos os estudantes, considerando-se, sempre, suas singularidades.

Conclusão

Observo que as leituras e reflexões advindas do Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) têm influenciado, de maneira substancial, no modo como percebo minha prática docente e minha relação com os estudantes. Além de nos ofertar um arsenal de recursos e possibilidades, as atividades do curso nos propuseram o desafio de pensar sobre as especificidades do público-alvo da Educação Especial, bem como sobre as relações, possíveis de serem estabelecidas com elas, no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas ações propostas foram bastante desafiadoras, mas serviram para ampliar meu olhar sobre a educação inclusiva e o Ensino Colaborativo, não só para estudantes com uma deficiência específica, mas para com todos os sujeitos do espaço escolar. Consolida-se a

concepção de que se trata de seres humanos que são muito mais do que um diagnóstico, sendo que demandam, de nós, um compromisso com a sua educação e inclusão. Desse modo, a influência do curso está presente nessa intervenção ora apresentada, mas, também, em cada momento do meu ser docente.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 09 jul. 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Ação colaborativa 30, 119, 121, 123, 125, 127, 194, 513, 526
- Acessibilidade 50, 62, 75, 77, 98, 107, 118, 141, 174, 180, 183, 209, 222, 228, 259, 285, 305, 323, 342, 391, 417, 511, 527, 533, 538, 554, 586
- Acesso à educação 37, 161, 171, 174, 175, 177, 178, 261, 275, 526
- Adaptações curriculares 100, 126, 142, 248, 342, 424, 533, 558, 563
- Adaptações metodológicas 558
- AEE 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 27, 30, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 87, 88, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 117, 121, 122, 123, 127, 128, 131, 132, 133, 136, 138, 141, 143, 144, 148, 152, 153, 158, 160, 161, 170, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 194, 197, 204, 206, 215, 219, 226, 227, 229, 230, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 248, 251, 252, 254, 256, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 269, 274, 276, 277, 283, 285, 287, 288, 295, 302, 303, 305, 322, 323, 324, 325, 327, 337, 339, 340, 341, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 363, 364, 367, 368, 369, 371, 374, 375, 376, 379, 380, 383, 389, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 402, 404, 407, 413, 414, 416, 417, 418, 423, 426, 427, 429, 430, 436, 438, 445, 446, 447, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 463, 466, 469, 478, 487, 489, 494, 497, 498, 499, 505, 506, 511, 512, 513, 515, 516, 517, 519, 520, 521, 526, 527, 529, 532, 533, 534, 535, 540, 542, 546, 548, 549, 550, 554, 555, 557, 559, 562, 563, 566, 569, 570, 573, 574, 575, 577, 579, 581, 586, 587, 589
- Alfabetização 67, 68, 69, 152, 153, 154, 173, 187, 317, 318, 319, 427, 480, 513, 590, 592
- Algoritmos 396
- Altas Habilidades/Superdotação 23, 30, 49, 64, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 107, 141, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 206, 217, 227, 246, 262, 268, 272, 276, 278, 283, 284, 285, 287, 288, 315, 318, 319, 322, 325, 338, 339, 341, 345, 346, 363, 374, 376, 383, 393, 397, 399, 415, 437, 446, 456, 462, 516, 532, 548, 557, 574
- Aluno 28, 30, 32, 34, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 54, 56, 57, 69, 70, 72, 88, 89, 101, 105, 106, 107, 112, 117, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 153, 167, 169, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 193, 204, 205, 217, 221, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 244, 246, 248, 255, 259, 260, 261, 271, 272, 274, 275, 278, 280, 285, 286, 287, 290, 292, 295, 296, 297, 298, 302, 303, 305, 307, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 323, 324, 325, 338, 340, 349, 357, 358, 359, 363, 364, 365, 367, 369, 370, 371, 375, 402, 404, 416, 417, 419, 424, 426, 427, 428, 429, 433, 436, 440, 442, 448, 449, 450, 454, 455, 462, 463, 471, 480, 504, 505, 512, 515, 526, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 541, 549, 551, 557, 558, 560, 573, 574, 576, 581, 585, 586
- Alunos 12, 27, 28, 31, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 87, 88, 92, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 144, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 170, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 189, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227,

228, 229, 231, 233, 236, 237, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 256, 259, 260, 261, 262, 268, 269, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 301, 303, 305, 306, 308, 315, 317, 319, 322, 325, 326, 327, 329, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 357, 358, 359, 360, 363, 364, 367, 368, 369, 371, 372, 374, 375, 376, 378, 379, 380, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 394, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 426, 427, 429, 430, 431, 432, 433, 436, 437, 438, 442, 445, 446, 447, 449, 452, 454, 455, 456, 457, 460, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 478, 481, 483, 488, 490, 492, 493, 497, 498, 499, 500, 501, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 519, 520, 521, 522, 526, 527, 528, 529, 532, 533, 534, 535, 537, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 548, 549, 551, 553, 554, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 567, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 581, 582, 583, 584, 585, 593

Anos Iniciais 10, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 107, 131, 227, 245, 295, 345, 493, 499, 548, 557, 558

Apoio 51, 95, 98, 100, 102, 106, 107, 109, 112, 114, 121, 123, 128, 138, 152, 156, 157, 178, 180, 183, 201, 205, 213, 224, 226, 227, 230, 236, 244, 249, 251, 265, 271, 275, 276, 287, 296, 299, 338, 339, 342, 352, 363, 370, 377, 397, 399, 418, 421, 443, 468, 481, 483, 490, 493, 494, 502, 519, 524, 540, 541, 546, 550, 554, 557, 558, 569, 570

Aprendizagem 28, 30, 37, 38, 40, 43, 46, 49, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 75, 77, 80, 84, 85, 92, 94, 97, 106, 107, 109, 114, 116, 120, 123, 126, 127, 130, 133, 137, 142, 144, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 164, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 201, 204, 207, 211, 217, 218, 220, 222, 226, 227, 228, 230, 233, 236, 244, 245, 248, 252, 254, 256, 259, 261, 264, 265, 272, 274, 275, 276, 278, 280, 281, 284, 285, 298, 299, 301, 303, 304, 307, 308, 322, 323, 325, 329, 337, 339, 346, 348, 351, 352, 359, 364, 366, 371, 374, 378, 379, 380, 391, 393, 396, 397, 401, 413, 415, 417, 418, 421, 423, 424, 426, 436, 437, 438, 440, 445, 446, 447, 451, 452, 454, 460, 462, 465, 466, 468, 470, 473, 474, 476, 480, 488, 494, 497, 504, 505, 507, 512, 516, 517, 526, 529, 532, 536, 537, 538, 541, 550, 562, 573, 575, 576, 581, 582, 587, 593

Articulação 105, 106, 138, 182, 197, 204, 213, 228, 230, 303, 322, 326, 438, 452, 540, 541, 542, 550, 587

Atenção 51, 52, 53, 54, 55, 81, 82, 83, 92, 100, 112, 116, 122, 130, 142, 147, 182, 201, 233, 234, 245, 263, 270, 276, 303, 305, 307, 317, 325, 330, 333, 350, 357, 514, 516, 519, 544

Atendimento Educacional Especializado 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 164, 166, 168, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 202, 204, 205, 206, 208, 210, 212, 215, 217, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 268, 269, 270, 272, 274, 276, 277, 278, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 298, 301, 302, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 315, 317, 319, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347,

348, 349, 350, 351, 352, 354, 356, 358, 359, 360, 361, 363, 364, 365, 367, 369, 371, 374, 375, 376, 378, 379, 380, 383, 385, 386, 387, 389, 391, 393, 395, 396, 397, 399, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 409, 411, 413, 415, 416, 417, 418, 419, 421, 423, 424, 426, 427, 428, 429, 430, 432, 434, 436, 438, 440, 442, 445, 446, 447, 449, 451, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 460, 462, 463, 464, 466, 468, 469, 470, 471, 472, 474, 476, 478, 480, 482, 484, 486, 487, 488, 489, 490, 492, 494, 497, 498, 499, 501, 502, 504, 505, 506, 508, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 519, 520, 521, 523, 526, 527, 528, 529, 530, 532, 533, 534, 535, 536, 538, 540, 542, 544, 546, 548, 549, 550, 552, 554, 555, 557, 559, 561, 562, 563, 565, 566, 567, 569, 570, 571, 573, 574, 575, 577, 579, 581, 583, 585, 586, 587, 589, 591, 593

Autismo 10, 18, 20, 32, 97, 309, 353, 354, 355, 357, 359, 360, 361, 399, 402, 403, 404, 405, 406, 420, 456, 486, 538

Autoestima 44, 516, 587

Autonomia 39, 46, 56, 62, 64, 75, 153, 156, 160, 180, 185, 186, 188, 253, 264, 275, 389, 505, 511, 520, 527, 542, 566

Avaliação 45, 46, 52, 57, 80, 88, 102, 117, 126, 128, 136, 137, 147, 181, 248, 259, 271, 284, 294, 322, 325, 338, 340, 349, 375, 377, 388, 396, 421, 424, 462, 463, 469, 489, 520, 526, 535, 541, 557, 563, 573, 574

B

Baixa Visão 122, 548, 551

Biodiversidade 33, 220, 461, 463, 464, 465

Brincadeira 54, 55, 69, 83, 209, 234, 325, 326, 421, 447, 448, 561, 565, 568, 569, 570

Bullying 252, 468, 470, 471, 472, 473, 553, 554

C

Cegueira 262, 383, 384, 385, 389

Centro de Atendimento 16, 141, 243, 511, 512, 513

Ciências 5, 10, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 109, 224, 245, 286, 337, 372, 400, 408, 436, 463, 464, 534, 536, 537, 574, 575, 578

Coensino 105, 192, 204, 212, 265, 329, 381, 473, 486, 497, 532, 537, 538

Colaboração 43, 49, 52, 57, 94, 120, 127, 131, 134, 136, 138, 154, 181, 192, 204, 210, 223, 238, 246, 254, 271, 276, 284, 298, 303, 322, 326, 338, 340, 341, 347, 350, 354, 357, 365, 371, 374, 376, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 397, 401, 418, 431, 454, 462, 478, 501, 504, 519, 523, 526, 532, 546, 566, 569, 570

Colaborativo 27, 28, 30, 32, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 87, 95, 97, 98, 105, 106, 109, 121, 125, 127, 128, 131, 141, 142, 143, 146, 152, 192, 193, 194, 201, 204, 206, 211, 215, 216, 218, 223, 226, 228, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 256, 259, 260, 265, 269, 276, 277, 278, 284, 294, 298, 299, 302, 307, 308, 316, 317, 319, 322, 323, 329, 332, 334, 339, 340, 341, 346, 348, 363, 366, 371, 374, 376, 377, 379, 380, 383, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 418, 420, 426, 433, 436, 437, 438, 440, 442, 443, 445, 446, 447, 451, 452, 454, 455, 456, 460, 462, 463, 466, 468, 469, 471, 472, 473, 474, 476, 477, 482, 483, 485, 488, 497, 504, 505, 513, 519, 521, 532, 533, 537, 541, 544, 545, 546, 548, 549, 550, 551, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 565, 573, 574, 578, 581, 587, 589, 593

Coletivamente 135, 416, 477, 485, 541

Concentração 30, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 81, 116, 182, 262, 333, 357, 358, 360, 430, 514, 542, 566, 569, 570
Consciência fonológica 34, 510, 512, 513, 514, 516
Contexto escolar 27, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 72, 99, 144, 244, 246, 288, 345, 347, 375, 392, 437, 446, 540, 548, 551, 565, 579

D

Deficiência 30, 37, 38, 47, 49, 57, 59, 63, 76, 86, 88, 90, 92, 94, 95, 97, 106, 107, 117, 126, 133, 141, 160, 161, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 187, 201, 202, 204, 205, 206, 209, 210, 217, 220, 222, 236, 237, 244, 245, 248, 251, 252, 253, 254, 260, 262, 275, 277, 278, 283, 285, 295, 301, 308, 322, 323, 324, 325, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 346, 363, 372, 374, 376, 379, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 399, 404, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 420, 426, 427, 429, 430, 433, 437, 466, 505, 526, 532, 540, 558, 561, 562, 563, 593
Deficiência Intelectual 97, 122, 133, 142, 193, 206, 215, 216, 219, 223, 227, 229, 295, 357, 383, 402, 420, 436, 442, 443, 445, 455, 512, 527, 542, 548, 551, 557, 574, 581, 589
Deficiência Múltipla 30, 86, 88, 90, 92, 94, 95, 251, 262
Deficiências 64, 71, 72, 87, 122, 153, 174, 176, 180, 236, 237, 245, 251, 252, 253, 262, 265, 272, 274, 295, 309, 323, 337, 338, 340, 341, 363, 376, 392, 413, 426, 437, 446, 462, 563
Deficiência Visual 176, 363, 372, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 420, 429
Desenvolvimento humano 280, 330, 380
Diagnóstico 38, 57, 63, 92, 97, 109, 128, 133, 196, 229, 260, 301, 303, 305, 355, 357, 393, 400, 405, 406, 427, 428, 430, 482, 486, 490, 505, 506, 520, 522, 527, 535, 542, 574, 594
Disciplina 20, 51, 69, 76, 106, 116, 215, 219, 427, 430, 438, 502, 534
Diversidade 18, 281, 320, 322, 424

E

Educação 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 145, 147, 149, 150, 152, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 296, 298, 299, 301, 303, 304, 305, 307, 309, 311, 313, 315, 316, 317, 319, 320, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 349, 351, 352, 354, 356, 358, 360, 361, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 385, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 409, 411, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 421, 423, 424, 426,

427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 436, 437, 438, 440, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 449, 451, 452, 454, 455, 456, 458, 460, 462, 463, 464, 465, 466, 468, 469, 470, 472, 473, 474, 476, 477, 478, 480, 481, 482, 484, 485, 486, 488, 490, 492, 494, 495, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 504, 505, 506, 508, 511, 512, 513, 515, 516, 517, 519, 520, 521, 522, 523, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 540, 541, 542, 544, 545, 546, 548, 549, 550, 551, 552, 554, 555, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 565, 567, 569, 571, 573, 574, 575, 577, 579, 581, 583, 585, 586, 587, 589, 590, 591, 593, 594, 595

Educação Escolar Inclusiva 202, 212, 309, 454, 486, 555

Educação Especial 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 37, 38, 43, 51, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 84, 85, 87, 88, 95, 97, 98, 99, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 111, 121, 123, 131, 133, 141, 149, 152, 158, 169, 172, 173, 174, 177, 178, 180, 182, 184, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 199, 201, 202, 204, 205, 207, 211, 212, 215, 217, 218, 219, 224, 226, 227, 228, 233, 234, 236, 242, 244, 246, 248, 257, 259, 265, 269, 272, 276, 277, 281, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 294, 296, 303, 304, 309, 316, 317, 319, 322, 324, 325, 327, 329, 343, 345, 351, 364, 366, 372, 376, 379, 381, 383, 385, 389, 391, 393, 394, 395, 399, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 424, 427, 437, 443, 444, 445, 446, 451, 452, 455, 462, 463, 464, 466, 469, 470, 473, 476, 477, 478, 481, 485, 486, 488, 497, 498, 499, 500, 504, 505, 506, 511, 512, 517, 519, 520, 522, 526, 527, 530, 532, 533, 535, 540, 541, 542, 544, 545, 546, 548, 549, 550, 551, 554, 555, 557, 558, 560, 562, 563, 573, 574, 586, 589, 590, 593

Educação Inclusiva 4, 6, 27, 28, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 67, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 83, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 117, 120, 122, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 136, 138, 141, 143, 145, 147, 149, 152, 154, 156, 158, 160, 162, 164, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 180, 182, 184, 186, 188, 190, 192, 194, 196, 198, 200, 202, 204, 206, 208, 210, 212, 213, 215, 217, 219, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 240, 242, 244, 246, 248, 251, 253, 255, 256, 257, 259, 261, 263, 265, 268, 270, 272, 274, 276, 278, 280, 283, 285, 287, 289, 291, 294, 296, 298, 301, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 315, 317, 319, 322, 324, 326, 329, 331, 333, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 349, 351, 354, 356, 358, 360, 363, 365, 367, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 385, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 401, 403, 404, 405, 407, 409, 411, 413, 415, 417, 419, 421, 423, 426, 428, 430, 432, 434, 436, 438, 440, 442, 445, 447, 449, 451, 452, 454, 456, 458, 460, 462, 464, 466, 468, 470, 472, 474, 476, 478, 480, 482, 484, 486, 488, 490, 492, 494, 497, 499, 501, 502, 504, 506, 508, 511, 513, 515, 517, 519, 521, 523, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 532, 534, 536, 538, 540, 542, 544, 546, 548, 550, 552, 554, 557, 559, 561, 563, 565, 567, 569, 571, 573, 575, 577, 579, 581, 583, 585, 587, 589, 591, 593

Educação Infantil 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 37, 38, 43, 46, 47, 50, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 109, 120, 121, 122, 128, 186, 193, 194, 199, 204, 227, 258, 259, 262, 275, 276, 301, 324, 329, 330, 332, 392, 400, 402, 419, 476, 481, 504, 508, 521, 557, 565, 571, 573

Ensino 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 79, 87, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 131, 141, 142, 143, 144, 146, 150, 151, 152, 154, 159, 192, 193, 194, 201, 204,

206, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 256, 259, 260, 265, 275, 276, 277, 278, 279, 283, 284, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 302, 307, 308, 314, 315, 316, 317, 319, 321, 322, 323, 327, 328, 329, 332, 334, 337, 339, 340, 341, 342, 345, 346, 348, 352, 363, 365, 366, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 400, 418, 419, 420, 426, 427, 433, 435, 436, 437, 438, 440, 442, 443, 445, 446, 447, 451, 452, 454, 455, 456, 460, 462, 463, 464, 466, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 476, 477, 480, 481, 482, 483, 485, 488, 489, 490, 496, 497, 499, 502, 503, 504, 505, 510, 513, 518, 519, 520, 521, 525, 527, 528, 529, 531, 532, 533, 534, 537, 539, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 572, 573, 574, 575, 578, 580, 581, 587, 588, 589, 590, 593

Ensino-aprendizagem 37, 46, 57, 60, 61, 62, 70, 71, 72, 85, 94, 106, 116, 165, 172, 179, 184, 204, 236, 244, 299, 303, 304, 307, 322, 346, 418, 446, 452, 454, 460, 465, 466, 480, 497, 512, 537, 575

Ensino Colaborativo 27, 28, 30, 32, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 87, 95, 97, 98, 105, 106, 109, 121, 125, 127, 131, 141, 142, 143, 146, 152, 192, 193, 194, 201, 204, 206, 211, 215, 216, 218, 223, 226, 228, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 256, 259, 260, 265, 276, 277, 278, 284, 294, 298, 299, 302, 307, 308, 316, 317, 319, 322, 323, 329, 332, 334, 339, 340, 341, 346, 348, 363, 366, 371, 374, 376, 377, 379, 380, 383, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 418, 420, 426, 433, 436, 437, 438, 440, 442, 443, 445, 446, 447, 451, 452, 454, 455, 456, 460, 462, 463, 466, 468, 469, 471, 472, 473, 474, 476, 477, 482, 483, 485, 488, 497, 504, 505, 513, 519, 521, 532, 533, 537, 541, 544, 545, 546, 548, 549, 550, 551, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 565, 573, 574, 578, 581, 587, 589, 593

Ensino Fundamental 9, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 49, 50, 52, 79, 97, 107, 121, 122, 124, 128, 131, 142, 143, 144, 150, 152, 154, 193, 194, 216, 217, 227, 229, 237, 245, 251, 259, 275, 276, 279, 283, 294, 295, 296, 315, 329, 337, 345, 365, 366, 375, 383, 384, 385, 391, 392, 400, 418, 419, 426, 427, 436, 443, 445, 446, 454, 455, 456, 463, 464, 469, 470, 480, 481, 482, 489, 490, 496, 497, 499, 519, 520, 527, 528, 529, 533, 534, 541, 542, 543, 548, 557, 565, 574, 575, 581, 589, 590

Ensino regular 32, 37, 49, 59, 62, 64, 71, 75, 105, 108, 118, 122, 133, 138, 175, 180, 181, 182, 183, 216, 219, 226, 236, 237, 244, 251, 252, 253, 254, 259, 272, 274, 277, 285, 319, 335, 336, 337, 339, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 383, 394, 396, 413, 415, 445, 462, 468, 469, 470, 481, 489, 494, 505, 519, 540, 542, 544, 550, 555, 573, 574, 579

Equidade 47, 49, 87, 228, 284, 342, 466

Escola 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 37, 38, 43, 49, 52, 79, 95, 105, 106, 107, 108, 109, 129, 131, 152, 163, 204, 216, 224, 235, 237, 243, 250, 251, 258, 283, 287, 290, 392, 418, 469, 496, 497, 504, 505, 519, 520, 527, 529, 541, 557, 565, 574, 581, 582, 590

Escola Rural 30, 51, 96, 98, 100, 102

Especificidades 50, 56, 64, 97, 133, 141, 152, 167, 181, 216, 219, 304, 327, 337, 354, 374, 416, 423, 437, 454, 462, 488, 537, 544, 560, 566, 573, 582, 593

Estratégia 31, 68, 70, 71, 105, 124, 192, 206, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 224, 226, 228, 234, 247, 252, 254, 296, 318, 376, 386, 419, 426, 447, 489, 499, 544, 545, 546

Estratégias 28, 31, 37, 38, 43, 46, 51, 52, 60, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 77, 78, 80, 94, 101, 113, 114, 130, 131, 132, 134, 137, 141, 142, 145, 146, 180, 185, 191, 192, 193, 195, 197, 199, 201, 205, 207, 208, 211, 215, 223, 226, 230, 236, 244, 246, 251, 252, 256, 270, 272, 274, 278, 285, 295, 325, 338, 339, 340, 342, 347, 349, 359, 360, 363, 364, 377, 380, 384, 395, 396, 397, 403, 416, 417, 433, 436, 446, 454, 473, 477, 483, 489, 491, 493, 504, 505, 520, 521, 526, 532, 545, 546, 550, 566, 573, 581, 583

Estudante 33, 45, 52, 56, 59, 61, 62, 66, 67, 68, 70, 71, 75, 77, 78, 80, 81, 85, 88, 92, 93, 100, 107, 123, 138, 156, 185, 216, 217, 270, 271, 274, 298, 301, 302, 308, 315, 322, 324, 343, 347, 349, 391, 394, 396, 397, 404, 406, 414, 415, 417, 418, 426, 427, 428, 440, 447, 448, 451, 456, 457, 458, 459, 480, 482, 483, 484, 485, 487, 488, 489, 490, 491, 493, 495, 520, 533, 534, 536, 545, 557, 560, 574, 585, 589, 590, 591, 592

Experiências 37, 43, 504, 519

F

Figuras Geométricas 582, 584

Formação Continuada 108, 122, 152, 172, 201, 211, 256, 334, 336, 338, 339, 340, 342, 348, 350, 351, 371, 375, 587

Formação de Professores 19, 95

Formação profissional 257, 268, 323, 346

G

Geografia 11, 13, 245, 252, 337, 384, 385, 436, 463

H

Handprint 31, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256

I

Inclusão 27, 28, 30, 31, 32, 34, 43, 44, 47, 59, 60, 66, 67, 71, 72, 75, 76, 85, 87, 97, 98, 99, 101, 105, 106, 107, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 133, 136, 137, 139, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 192, 193, 197, 198, 204, 206, 209, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 233, 234, 245, 247, 248, 249, 250, 252, 254, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 272, 285, 288, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 303, 305, 307, 308, 319, 321, 322, 323, 325, 327, 333, 334, 336, 338, 339, 340, 341, 350, 352, 357, 375, 376, 379, 380, 381, 383, 384, 389, 393, 397, 399, 400, 404, 406, 407, 413, 415, 416, 418, 420, 424, 426, 427, 430, 431, 433, 443, 451, 452, 460, 462, 478, 480, 481, 483, 486, 497, 502, 504, 516, 517, 519, 526, 530, 531, 532, 533, 535, 536, 537, 538, 544, 545, 546, 554, 558, 559, 560, 562, 563, 569, 574, 594

Inclusão Escolar 31, 34, 60, 85, 97, 98, 106, 118, 122, 128, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 209, 211, 213, 218, 224, 226, 249, 252, 254, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 285, 299, 319, 334, 338, 339, 352, 397, 413, 418, 424, 426, 443, 451, 452, 480, 497, 502, 504, 516, 517, 519, 526, 531, 532, 533, 535, 537, 546

Inclusiva 4, 6, 27, 28, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 67, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 83, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103, 105,

107, 108, 109, 111, 113, 115, 117, 118, 120, 122, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 136, 138, 141, 143, 145, 147, 149, 152, 154, 156, 158, 160, 162, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 182, 184, 186, 187, 188, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 202, 204, 206, 208, 210, 212, 213, 215, 217, 219, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 240, 242, 244, 246, 248, 249, 251, 253, 255, 256, 257, 259, 261, 263, 265, 268, 270, 272, 274, 276, 278, 280, 283, 285, 287, 289, 291, 294, 296, 298, 301, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 315, 316, 317, 319, 322, 324, 325, 326, 329, 331, 333, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 349, 351, 354, 356, 358, 360, 363, 365, 367, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 385, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 401, 403, 404, 405, 407, 409, 411, 413, 415, 417, 419, 421, 423, 426, 428, 430, 432, 434, 436, 437, 438, 440, 442, 445, 446, 447, 449, 451, 452, 454, 456, 458, 460, 462, 464, 466, 468, 470, 472, 474, 476, 478, 480, 482, 484, 486, 488, 490, 492, 494, 497, 499, 501, 502, 504, 506, 508, 511, 513, 515, 517, 519, 521, 523, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 532, 534, 536, 538, 540, 542, 544, 546, 548, 550, 552, 554, 555, 557, 559, 561, 563, 565, 566, 567, 569, 571, 573, 575, 577, 579, 581, 583, 585, 587, 589, 591, 593

Interação 64, 71, 72, 83, 100, 110, 111, 114, 116, 134, 136, 152, 154, 155, 157, 182, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 219, 220, 227, 228, 233, 234, 251, 264, 296, 305, 307, 319, 324, 326, 330, 354, 355, 357, 358, 359, 363, 379, 383, 384, 385, 388, 406, 417, 428, 431, 471, 472, 473, 481, 489, 494, 499, 502, 528, 561, 562, 566, 569, 590

Interdisciplinar 359, 442, 443

Intervenção 30, 31, 32, 33, 39, 40, 44, 45, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 84, 88, 89, 95, 97, 98, 99, 102, 109, 117, 124, 128, 131, 143, 152, 154, 156, 157, 180, 181, 182, 184, 192, 193, 194, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 215, 216, 218, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 245, 246, 253, 254, 262, 263, 264, 265, 267, 269, 271, 277, 280, 295, 296, 298, 300, 301, 302, 304, 306, 308, 310, 312, 316, 330, 337, 338, 339, 346, 347, 350, 351, 354, 356, 359, 360, 363, 364, 365, 366, 371, 375, 376, 377, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 393, 397, 404, 407, 420, 421, 423, 428, 429, 431, 433, 442, 446, 447, 453, 454, 455, 456, 457, 459, 460, 464, 468, 470, 471, 477, 480, 481, 482, 483, 485, 490, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 506, 509, 511, 513, 515, 521, 524, 527, 533, 542, 549, 550, 551, 553, 559, 562, 563, 565, 575, 578, 581, 582, 584, 586, 587, 589, 590, 594

Intervenção pedagógica 30, 31, 32, 33, 39, 44, 45, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 72, 79, 88, 97, 98, 109, 124, 152, 154, 156, 180, 204, 206, 207, 215, 218, 226, 227, 228, 245, 246, 262, 263, 265, 267, 269, 271, 277, 300, 301, 302, 304, 306, 308, 310, 312, 316, 338, 346, 347, 350, 351, 354, 363, 366, 371, 375, 376, 383, 384, 385, 386, 389, 393, 397, 420, 428, 433, 442, 446, 447, 453, 455, 456, 457, 459, 464, 470, 480, 481, 482, 483, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 506, 513, 521, 524, 527, 533, 542, 551, 575, 581, 582, 584, 586, 589, 590

J

Jogo de Xadrez 355, 356, 357, 358, 359, 360

Jogos 378

Just Dance 34, 531, 533, 535, 537

L

Lego Braille Bricks 32, 382, 384, 385, 386, 387, 388
Língua Brasileira de Sinais 10, 13, 16, 17, 22, 23, 82, 116, 174, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 295, 296, 297, 298, 369, 589, 590
Linguagem 15, 110
Língua Portuguesa 13, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 88, 94, 208, 211, 245, 394, 436, 455, 456, 457, 463, 537, 592
Ludicidade 51, 71, 154, 488, 516, 561

M

Matemática 30, 33, 72, 81, 83, 128, 135, 140, 142, 144, 146, 148, 150, 163, 164, 165, 315, 487, 489, 491, 493, 495
Mediação 68, 114, 127, 152, 156, 247, 324, 345, 375, 396, 451, 489, 569
Metodologia 16, 40, 79, 88, 103, 124, 125, 155, 193, 238, 262, 302, 317, 326, 349, 367, 377, 464, 507, 513, 522, 528, 591
Métodos contraceptivos 34, 572, 574, 576, 578
Multifuncionais 27, 44, 56, 59, 63, 64, 66, 67, 78, 88, 94, 108, 122, 124, 125, 126, 127, 133, 141, 142, 144, 145, 147, 180, 183, 184, 185, 204, 206, 217, 230, 238, 240, 241, 242, 251, 252, 253, 256, 262, 295, 315, 322, 324, 337, 345, 400, 402, 414, 417, 420, 421, 426, 427, 437, 440, 445, 455, 463, 469, 476, 477, 480, 481, 482, 483, 557, 562, 587
Multifuncional 23, 24, 64, 65, 66, 121, 197, 216, 217, 222, 229, 400, 527, 532, 557
Mural 30, 140, 142, 144, 146, 148, 150
Musical 110, 111, 112, 114, 115, 116, 164, 315, 331, 354, 447

N

Necessidades educacionais especiais 103, 106, 112, 128, 173, 237, 259, 288, 290, 341, 402, 460
Numeral 124, 126, 232, 315, 440, 442, 446, 447, 448, 492
Números 33, 69, 83, 124, 143, 144, 146, 148, 232, 246, 247, 315, 384, 412, 414, 416, 418, 420, 422, 424, 438, 440, 491, 492, 493, 566, 568

O

Ondulatória 534, 535, 536
Oralidade 92, 93, 110, 136, 480, 483, 491, 530

P

Painel 33, 114, 198, 199, 297, 298, 367, 368, 440, 448, 469, 496, 498, 500, 502
Palestras 237, 241, 261, 339, 403, 498
Parceria 59, 68, 70, 97, 103, 125, 128, 142, 146, 152, 153, 154, 183, 199, 204, 216, 244, 251, 259, 276, 294, 302, 303, 304, 317, 322, 334, 341, 345, 346, 347, 348, 350, 371, 414, 418, 423, 428, 433, 438, 443, 452, 454, 455, 460, 464, 466, 469, 472, 473, 476, 477, 504, 526, 527, 532, 534, 541, 550, 551, 560, 573, 574
Parlenda 34, 564, 566, 567, 568, 569, 570
Parte Diversificada 436, 438

Participação 39, 51, 60, 62, 75, 77, 98, 99, 100, 102, 107, 110, 112, 114, 120, 122, 130, 138, 141, 155, 179, 180, 182, 185, 188, 192, 194, 195, 197, 199, 205, 207, 208, 211, 215, 218, 219, 220, 222, 226, 233, 238, 239, 246, 252, 253, 254, 259, 260, 263, 270, 285, 298, 305, 330, 336, 371, 374, 377, 385, 387, 405, 407, 413, 417, 418, 429, 431, 446, 452, 466, 497, 505, 511, 520, 527, 535, 536, 537, 541, 542, 558, 561, 568, 570, 576, 581, 582, 587, 593

Pedagógica 24, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 79, 80, 88, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 118, 121, 124, 131, 137, 138, 143, 152, 154, 156, 161, 179, 180, 183, 197, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 224, 226, 227, 228, 233, 234, 245, 246, 256, 261, 262, 263, 265, 267, 269, 271, 276, 277, 278, 284, 300, 301, 302, 304, 306, 308, 310, 312, 316, 317, 322, 324, 325, 338, 339, 346, 347, 350, 351, 354, 363, 365, 366, 371, 375, 376, 383, 384, 385, 386, 389, 393, 396, 397, 404, 408, 412, 414, 416, 418, 420, 422, 423, 424, 428, 433, 435, 437, 439, 441, 442, 443, 446, 447, 453, 454, 455, 456, 457, 459, 462, 463, 464, 470, 480, 481, 482, 483, 489, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 504, 506, 512, 513, 519, 521, 524, 527, 530, 533, 536, 542, 550, 551, 558, 575, 580, 581, 582, 584, 586, 587, 588, 589, 590, 592, 594

Permanência 57, 70, 102, 122, 153, 158, 262, 268, 325, 413, 415, 417, 452, 466, 471, 540

Planejamento 38, 45, 56, 65, 66, 77, 78, 79, 80, 99, 101, 109, 113, 126, 132, 138, 142, 143, 147, 149, 192, 208, 218, 226, 229, 236, 244, 248, 253, 254, 259, 261, 269, 272, 276, 278, 284, 294, 338, 342, 347, 349, 350, 352, 357, 360, 374, 376, 377, 385, 391, 392, 393, 394, 400, 401, 407, 421, 433, 446, 462, 468, 470, 477, 480, 483, 488, 489, 504, 505, 520, 526, 534, 535, 537, 541, 544, 549, 550, 561, 563, 565, 573, 574, 575, 581, 590, 591

Poesia 456, 457, 459

Prática 33, 41, 59, 63, 65, 75, 79, 83, 84, 98, 99, 100, 117, 121, 134, 136, 157, 168, 182, 194, 201, 209, 218, 223, 234, 244, 245, 246, 249, 251, 256, 263, 265, 272, 276, 277, 278, 279, 298, 316, 317, 319, 324, 329, 334, 340, 342, 348, 352, 355, 357, 358, 359, 364, 365, 371, 376, 380, 386, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 408, 418, 423, 429, 436, 437, 438, 442, 443, 454, 455, 460, 461, 462, 463, 465, 468, 472, 476, 477, 488, 495, 498, 499, 509, 526, 534, 536, 537, 542, 549, 550, 551, 555, 558, 559, 561, 563, 593

Prática docente 117, 334, 340, 342, 352, 593

Prática pedagógica 65, 98, 121, 234, 256, 276, 277, 278, 324, 365, 396, 408, 423, 437, 454, 462, 536, 550, 558

Práticas inclusivas 67, 294, 329, 336, 413, 415

Práticas pedagógicas 27, 28, 59, 62, 98, 99, 131, 141, 152, 153, 154, 157, 178, 179, 192, 201, 204, 211, 274, 299, 303, 304, 307, 308, 322, 323, 347, 391, 413, 414, 418, 452, 454, 473, 516, 573

Professor 16, 17, 18, 31, 32, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 49, 50, 56, 57, 80, 84, 89, 97, 98, 100, 101, 105, 106, 107, 110, 113, 116, 121, 122, 123, 126, 130, 132, 133, 141, 143, 163, 172, 179, 180, 186, 187, 192, 193, 198, 201, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 244, 245, 246, 248, 256, 259, 269, 271, 276, 283, 284, 294, 304, 317, 319, 324, 340, 341, 344, 346, 348, 350, 352, 354, 364, 365, 366, 371, 374, 379, 381, 383, 385, 391, 404, 417, 418, 426, 427, 428, 429, 431, 433, 436, 437, 438, 445, 446, 454, 466, 468, 469, 470, 473, 488, 497, 504, 505, 507, 509, 512, 519, 520, 526, 527, 529, 532, 533, 534, 535, 536, 540,

541, 545, 546, 550, 554, 559, 560, 562, 563, 573, 579, 581, 587, 589
 professor da Educação Especial 217, 244, 248, 473, 497, 504, 545
 Professor da sala de aula comum 43, 504, 526, 527
 Propostas pedagógicas 60, 101, 280, 446, 537, 540
 Protagonismo 274, 428, 433, 528
 Psicomotora 31, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 545, 546
 Psicomotricidade 78, 81, 169, 275, 278, 281, 285
 Público-alvo 37, 38, 43, 51, 56, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 72, 75, 76, 79, 88, 89, 97, 99,
 101, 105, 107, 108, 173, 187, 193, 199, 205, 211, 217, 236, 238, 268, 294, 317, 325,
 327, 329, 345, 391, 393, 423, 427, 437, 446, 451, 452, 455, 462, 478, 481, 498,
 499, 504, 505, 506, 519, 520, 522, 526, 527, 532, 535, 541, 545, 548, 551, 554,
 557, 558, 559, 573, 574, 586, 589, 593

R

Recursos 10, 23, 24, 27, 38, 44, 51, 56, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 77, 78, 88, 94, 108, 122,
 124, 125, 126, 127, 133, 134, 136, 141, 142, 144, 146, 147, 153, 180, 183, 184, 185, 197,
 204, 206, 216, 217, 222, 229, 230, 238, 240, 241, 242, 251, 252, 253, 256, 262, 295,
 301, 302, 303, 305, 307, 308, 315, 317, 322, 324, 337, 345, 349, 363, 364, 371,
 384, 400, 402, 414, 417, 420, 421, 426, 427, 437, 440, 445, 455, 463, 469, 476,
 477, 480, 481, 482, 483, 497, 498, 505, 527, 532, 542, 549, 557, 562, 575, 586,
 587, 589, 592
 Recursos Pedagógicos 38, 62, 75, 98, 101, 107, 141, 180, 184, 228, 254, 257, 259, 305, 384,
 417, 469, 505, 511, 520, 527, 582, 586
 Reflexão coletiva 574
 Regras 83, 93, 348, 356, 357, 359, 430, 492, 545
 Regular 30, 32, 37, 38, 44, 45, 49, 57, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 75, 77, 80, 84,
 92, 94, 105, 107, 108, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 133, 138, 140, 141, 142, 143,
 144, 146, 148, 150, 160, 161, 170, 171, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 192,
 193, 194, 205, 215, 216, 219, 220, 226, 227, 233, 236, 237, 244, 246, 248, 251, 252,
 253, 254, 259, 263, 272, 274, 275, 276, 277, 284, 285, 287, 294, 296, 304, 307, 317,
 319, 323, 329, 334, 335, 336, 337, 339, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350,
 351, 352, 363, 364, 365, 367, 371, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 391, 393, 394,
 395, 396, 397, 400, 403, 404, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 420, 423, 426, 437,
 438, 440, 442, 445, 446, 447, 452, 462, 465, 468, 469, 470, 471, 481, 482, 489,
 494, 497, 505, 512, 519, 520, 532, 534, 535, 536, 540, 541, 542, 544, 545, 550,
 551, 555, 563, 573, 574, 579, 586, 589
 Reorganização 299, 307, 323, 347, 415, 473

S

Sala 30, 31, 37, 38, 39, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70,
 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 87, 88, 89, 92, 94, 98, 100, 101, 105, 106, 109,
 111, 112, 115, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 136, 139, 140, 141,
 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 160, 161, 165, 170, 174, 181, 182, 184, 185, 187, 189,
 192, 193, 194, 196, 198, 205, 208, 211, 215, 218, 220, 222, 223, 226, 227, 228, 230,
 231, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 248, 251, 253, 254, 256,
 259, 260, 261, 263, 264, 274, 276, 281, 283, 284, 287, 292, 294, 295, 296, 298,
 304, 307, 308, 317, 318, 323, 330, 331, 332, 333, 334, 337, 340, 341, 346, 347, 348,

349, 350, 351, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 374, 376, 377, 379, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 395, 396, 397, 400, 401, 403, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 426, 429, 437, 438, 440, 442, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 457, 465, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 480, 488, 497, 499, 504, 505, 506, 511, 519, 520, 526, 527, 532, 533, 534, 535, 536, 538, 541, 545, 549, 550, 551, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 567, 570, 573, 574, 575, 576, 581, 585, 586, 589, 590, 591

Sala de aula regular 30, 57, 59, 61, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 80, 92, 94, 122, 123, 125, 126, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 150, 160, 161, 185, 187, 192, 193, 194, 205, 215, 226, 227, 233, 251, 253, 259, 276, 287, 294, 296, 304, 307, 317, 323, 346, 347, 350, 363, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 391, 393, 400, 417, 418, 420, 423, 426, 437, 440, 442, 445, 446, 447, 452, 465, 471, 519, 520, 532, 534, 541, 551, 563, 573, 574, 586, 589

Sala de Recursos 10, 23, 24, 38, 51, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 77, 78, 88, 94, 108, 122, 124, 125, 126, 127, 134, 136, 141, 142, 144, 146, 147, 153, 184, 185, 197, 204, 206, 216, 217, 222, 229, 230, 238, 240, 241, 242, 251, 252, 253, 256, 295, 301, 302, 303, 305, 307, 308, 315, 322, 324, 337, 345, 363, 364, 371, 400, 402, 420, 421, 426, 427, 437, 440, 445, 455, 463, 469, 476, 477, 480, 482, 483, 498, 505, 527, 532, 542, 549, 557, 562, 574, 586, 587, 589, 592

Sala de Recursos Multifuncionais 59, 63, 64, 66, 67, 78, 88, 94, 108, 122, 124, 125, 126, 127, 141, 142, 144, 147, 184, 185, 204, 206, 217, 230, 238, 240, 241, 242, 251, 252, 253, 256, 295, 315, 322, 324, 337, 345, 400, 402, 420, 421, 426, 427, 437, 440, 445, 455, 463, 469, 476, 477, 480, 482, 483, 557, 562, 587

Sensorial 30, 33, 81, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 304, 306, 319, 332, 365, 376, 386, 496, 498, 499, 500, 502, 560, 561

Serviço de Atendimento Educacional Especializado 9, 10, 16, 20, 21, 22, 23, 56, 63, 71, 94, 109, 117, 222, 260, 265, 296, 319, 334, 342, 359, 361, 364, 386, 403, 427, 445, 454, 462, 468, 469, 470, 471, 497, 498, 502, 586, 593

Síndrome de Down 30, 64, 119, 121, 122, 123, 125, 127, 237, 262, 301, 363, 420, 548, 557

Sistema de Numeração Decimal 438, 440, 443, 492

Sistema solar 32, 362, 364, 366, 368, 370, 372

Socialização 64, 72, 154, 155, 184, 264, 278, 304, 403, 405, 417, 476, 542, 544, 575

Sólidos Geométricos 34, 580, 582, 584, 585, 586

Sondagem 80, 88, 277, 287, 420

T

TEA 18, 20, 38, 39, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 107, 109, 112, 113, 114, 122, 133, 152, 154, 155, 156, 157, 181, 193, 194, 195, 196, 206, 227, 229, 234, 237, 245, 247, 262, 263, 264, 269, 272, 276, 283, 285, 295, 296, 298, 301, 302, 303, 305, 307, 308, 315, 322, 325, 329, 345, 346, 354, 355, 356, 357, 359, 360, 361, 363, 369, 376, 383, 391, 393, 394, 399, 400, 402, 403, 404, 405, 406, 415, 420, 427, 428, 430, 436, 437, 445, 446, 451, 455, 456, 462, 463, 480, 482, 483, 484, 485, 490, 505, 506, 512, 520, 521, 522, 524, 527, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 548, 549, 551, 557, 569, 570, 574, 581, 589, 590

Tirinhas 88, 89, 92, 93, 95

Tolerância 360

Trabalho 34, 37, 38, 39, 41, 43, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 97, 98, 99, 100, 102, 106, 109, 113,

118, 125, 130, 131, 137, 141, 142, 145, 152, 172, 176, 179, 180, 182, 186, 193, 195, 198, 201, 204, 215, 216, 219, 223, 226, 236, 237, 238, 239, 241, 245, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 275, 277, 284, 286, 294, 295, 298, 301, 302, 303, 307, 308, 315, 316, 317, 318, 322, 330, 337, 345, 346, 347, 348, 351, 354, 359, 363, 364, 366, 371, 372, 374, 375, 377, 379, 380, 383, 391, 392, 393, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 418, 419, 424, 431, 436, 437, 438, 442, 454, 462, 463, 464, 465, 466, 473, 476, 480, 481, 489, 490, 493, 494, 497, 498, 502, 504, 505, 506, 509, 510, 512, 513, 514, 516, 520, 521, 526, 527, 528, 529, 533, 540, 541, 548, 550, 551, 554, 555, 557, 559, 560, 569, 570, 573, 574, 578, 579, 586, 589, 591, 592, 593

Trabalho Escrito 465

Transtorno do Espectro Autista 15, 18, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 109, 112, 113, 114, 122, 133, 152, 154, 155, 156, 157, 175, 181, 193, 194, 195, 196, 206, 227, 229, 234, 237, 245, 247, 258, 260, 262, 263, 264, 266, 269, 272, 276, 283, 285, 295, 296, 298, 301, 302, 305, 307, 308, 315, 322, 325, 329, 345, 346, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 369, 376, 383, 391, 393, 394, 399, 400, 402, 403, 404, 405, 406, 408, 410, 415, 420, 427, 428, 430, 436, 437, 445, 446, 451, 455, 462, 463, 480, 482, 483, 484, 485, 490, 505, 506, 512, 520, 521, 522, 524, 527, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 548, 549, 551, 557, 569, 570, 574, 581, 589, 590

Z

Zona Rural 519

Zootecnia 436, 438, 443

