

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO  
COMO UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO - AEE**

BAURU  
2021

LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO  
COMO UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO - AEE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Marques Zanata

BAURU  
2021

C837e Costa, Luis Gustavo da Silva  
Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de  
Atendimento Educacional Especializado - AEE / Luis Gustavo da  
Silva Costa. -- Bauru, 2021  
190 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Eliana Marques Zanata

1. Ensino Colaborativo. 2. Co-ensino. 3. Deficiência Intelectual. 4.  
Ensino Fundamental. I. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de Luis Gustavo da Silva Costa, discente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru.**

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de Luis Gustavo da Silva Costa, intitulada **"ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO COMO UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE" E PRODUTO EDUCACIONAL "ALFAEDUCA - TRILHANDO PELA ALFABETIZAÇÃO"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Orientador(a)-Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação/Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Ciências da Educação/Instituto de Ciências Humanas / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, Profa. Dra. THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação/UNESP/Câmpus de Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA





## DEDICATÓRIA

A presente pesquisa é dedicada aos alunos Público-alvo da Educação Especial – PAEE – que tive o privilégio de conhecer durante a atuação como professor especialista em Educação Especial. Dentre os quais, destaco a doce, inteligente e amorosa aluna PAEE com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, estrela maior dessa dissertação; ao seu lado, experiências, práticas construtivas de trabalho e aprendizagens foram alcançadas.

Dedico esse trabalho à Doutora Eliana Marques Zanata, grande orientadora dessa pesquisa que, com seu jeito humano, humilde e amável, pôde me direcionar durante todo o curso, proporcionando aprendizados relevantes para meu crescimento acadêmico e também pessoal. Ela é um exemplo de vida, de lutas árduas, de amor ao próximo, de muita garra e dedicação: é um “anjo” que Deus colocou em meu caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Jeová Deus por me proporcionar esse momento de alegria e emoção, a saber, a realização de um sonho. Grato por Ele não me desamparar, dando-me sabedoria e a força necessária para vivenciar cada momento do curso. Deu-me fôlego de vida, foi tão misericordioso e amável, um Deus puro, fiel e verdadeiro. Enviou-me forças para conciliar os afazeres pessoais, o trabalho secular e a vida acadêmica.

Agradeço à minha mãe, que me fortaleceu nos momentos mais difíceis da vida, incentivando meus estudos, incessantemente. Ela batalhou de modo árduo para pagar minha graduação, apoiando-me e dando o incentivo necessário para que eu nunca desistisse dos meus sonhos; parar jamais, sempre ir além.

À minha família, meu porto seguro. Independentemente da distância e das circunstâncias, ela me move todos os dias. É herança de amor e carinho construído, moldada por nossa matriarca guerreira, nossa grande mãe.

À minha esposa, por sua paciência e apoio sem medidas durante todo o curso. Mulher tão amável e dedicada e, acima de tudo, amiga. Entendeu minhas ausências, crises de estresse, ansiedades, noites sem dormir. Guerreira e parceira em todos os momentos.

Ao meu eterno professor e amigo para a vida toda, Wagner Antônio Júnior. Ele me incentivou, apoiou, sanou minhas dúvidas, e ajudou-me ricamente com as suas orientações, sendo, assim, peça fundamental para minha carreira profissional.

À diretora da instituição em que atuo como docente no Ensino Superior, Mariana Falcão Bormio. Durante a inscrição para o mestrado ela me orientou na organização dos documentos; suas dicas e apoio foram imprescindíveis.

À minha professora da graduação e parceira de profissão, Eliane Moraes de Jesus Mani. Ela não mediu esforços no incentivo e nas dicas importantíssimas para

que eu desenvolvesse o projeto. Por meio de seu nome, estendo minha gratidão às demais professoras da graduação.

Às minhas especiais professoras da Educação Básica: Arlete Bergamaschi, Arminda Carolina Batista, Cristiane Marques de Sousa, Cristiane Barbosa, Dorsinda Padiãl, Fabiani Fernandes, Giovana Xavier de Almeida, Helena Gica Arantes, Mary Anne Tendolo Lascas, Nelly Zilioti Santos e Sonia Mendonça Domingues; professoras de grande gabarito que me incentivaram nos estudos por meio de um amor e carinho transcendentais por suas profissões.

À professora da sala comum, Patrícia Martin Santi, grande contribuinte para realização dessa pesquisa. Ela aceitou, logo de início, com o coração aberto, a proposta, aprimorando seus conhecimentos sobre o assunto em questão, dando ênfase no trabalho colaborativo, e apresentando o melhor para todos os nossos alunos, incluindo nossa aluna PAEE.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Agudos, Estado de São Paulo, que, por diversas vezes, esteve pronta para me ouvir e me ajudar no que fosse possível, concernente ao curso de mestrado, com dedicação e assiduidade. Grato pelo carinho e apoio em minha carreira profissional.

Em nome das minhas itinerantes Gabriela Hellinger e Cristiane Caldiéri de Oliveira, agradeço aos meus amigos(as) e colegas de trabalho de Educação Especial e supervisores, professores, coordenadores, diretores, secretárias, serventes e merendeiras do município paulista de Agudos. Vocês me apoiaram e me receberam de braços abertos nas escolas por onde passei, especialmente na escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Aos ilustres professores Doutores Antonio Francisco Marques, Eli Vagner Francisco Rodrigues, Lourenço Magnoni Júnior, Regiani Aparecida Santos Zacarias e Vitor Machado, responsáveis pelas disciplinas que cursei no mestrado. Todos são professores dedicados e engajados, atenciosos em todos os momentos e prontos para esclarecer dúvidas. Certamente ofereceram o apoio necessário para minha formação profissional e pessoal.

Às professoras Doutoradas Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo e Thais Cristina Rodrigues Tezani, amáveis e, acima de tudo, humanas. Aceitaram abertamente o convite para compor a banca de mestrado; com as suas ricas experiências contribuíram para o delineamento final de minha dissertação. Deixo expresso aqui minha sincera admiração e carinho por cada uma delas.

Aos meus novos amigos, pessoas brilhantes que conheci durante o mestrado, parceiros e apoiadores que se fortaleceram durante dois anos. Em especial ao “grupo de amigos Surtados no mestrado”: Eduardo Verdiani, Dina Feitosa, Aline Barbosa e Luiza Almeida; gratidão eterna por essa parceria.

Agradeço imensamente a todos que, direta ou indiretamente, puderam me apoiar nessa trajetória tão sonhada. Grato pelos conselhos, estímulos, por acreditarem sempre no meu amor pela profissão e em minha constante busca por novas estratégias e práticas para os alunos.

À minha orientadora, Doutora Eliana Marques Zanata, por ser tão paciente, humilde e carismática – um ser humano ímpar. Ela foi capaz de tornar minha caminhada acadêmica mais prazerosa possível. Ensinou-me a lidar com minha extrema ansiedade e medo, e a ser um profissional melhor, dialogando comigo sobre suas experiências profissionais, orientando-me com excelência. Por meio de sua didática motivadora, conseguiu me impulsionar para um maior engajamento pela Educação. Sou muito grato pelo privilégio de tê-la como orientadora nesse período. Certamente, me fez enxergar inúmeras possibilidades e práticas executáveis, visando minha excelência profissional e uma maior consciência quanto ao meu potencial.

Ficam expressos o meu sincero carinho e eterna gratidão a todos!

## APRESENTAÇÃO

Começo essa apresentação com uma frase marcante do educador Paulo Freire, que me fez refletir e me instigou a querer aprender mais a fim de aprimorar as práticas educacionais: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Lembro-me, como se fosse hoje, quando terminei o Ensino Médio. Nas últimas semanas de aulas, escutava pelos corredores da escola, amigos conversando sobre como seriam suas vidas após o término dos estudos. Alguns pensavam prosseguir os estudos em cursos de graduação, faculdades, cursos técnicos, enquanto outros sonhavam com um bom trabalho e em constituir uma linda família. Nesse período eu estava em uma nostalgia total, pois pairavam sobre mim pensamentos bons sobre a minha trajetória escolar e, assim como meus amigos, também almejava cursar uma graduação, no entanto, guardava em meu íntimo que apenas os alunos pertencentes a uma classe social mais elevada conseguiriam alcançar tal feito.

No ano em que terminei o Ensino Médio não prestei provas dos vestibulares, mas realizei a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para testar meu desempenho escolar. Consegui uma excelente nota, e isso me deu forças para voltar a sonhar. Sendo assim, tracei algumas metas e objetivos, dentre os quais: ingressar no curso de Psicologia oferecido pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, câmpus de Bauru; assim, o primeiro sonho seria ser psicólogo para depois ser pedagogo, concluindo a trajetória acadêmica com mestrado e doutorado.

Após o ENEM, prestei o vestibular da UNESP, com vistas ao curso de psicologia, sendo aprovado na primeira fase. No entanto, a vida tomou outros rumos, e não dei continuidade ao processo seletivo, deixando de realizar a segunda e a última etapa. Assim, o sonho quanto à profissão de psicólogo foi deixado de lado. Felizmente, não desisti de ser pedagogo.

Passados alguns meses do vestibular, minha mãe sentou-se comigo e tivemos uma longa conversa; o sonho dela era proporcionar aos filhos um bom

estudo, sobretudo almejando a carreira acadêmica (curso superior). Ela sempre foi uma excelente diarista que batalhava e ainda batalha muito pelos seus seis filhos.

Motivado por aquela conversa, comecei a cursar pedagogia em minha cidade natal, Agudos, situada no Estado de São Paulo. Minha mãe custeou todos os gastos financeiros da graduação. Enquanto isso, após o início do curso, ficava cada vez mais encantado pela arte de ensinar. Até que chegou o semestre da disciplina de Educação Especial, sendo que, de minha parte, foi amor à primeira vista. Apaixonei-me por essa área e pelos trabalhos realizados por professores especialistas. Nessa disciplina tive três grandes professoras que a partir de suas didáticas nessa modalidade de ensino transmitiram amor e paixão; são elas, atualmente Mestras e Doutoradas: Eliane Moraes de Jesus Mani, Liliane Campos Stumm e Tania Maria Garrido de Souza.

Cursar pedagogia não foi fácil, como muitas pessoas afirmam. Foram longos anos de muita luta e dedicação, principalmente para a minha mãe que, arduamente, trabalhava em suas faxinas para manter as mensalidades do curso. Não tenho palavras para descrever o quanto ela foi essencial para meus estudos e formação, sendo meu espelho de força, foco e muita fé, uma grande guerreira e incentivadora.

No ano de 2016, concluí o curso em pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. Foi um grande sonho realizado. A família ficou toda contente, minha mãe expressou seus sentimentos de que cumprira sua missão. Ainda que, até o momento, sou o primeiro e o único filho graduado, sonho, juntamente com minha mãe, com a formação acadêmica de todos os meus irmãos.

Depois de receber o certificado de conclusão do curso em pedagogia, fiquei receoso de trocar um trabalho que me oferecia carteira registrada para atuar como professor, substituindo professores efetivos. Diante disso, comecei a lecionar somente no ano de 2017, enquanto que, ao mesmo tempo, cursava a pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva, na qual fiquei exatamente um ano como professor substituto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação Especial. Já no início de 2018, terminei a pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva e, em julho daquele ano fui selecionado em um processo seletivo oferecido pela prefeitura do município de Agudos a fim de lecionar como professor especialista na área da Educação Especial. Desde então, passei a ter mais contatos, experiências e vivências com os alunos Público-alvo de Educação Especial – PAEE. Perante esse desafio e privilégio, um grande amor nasceu em

meu coração, a ponto de diariamente inovar e melhorar as minhas práticas pedagógicas, assim como cativar ao máximo os alunos, estimulá-los e motivá-los ao aprendizado, e isto de acordo com seus limites e suas capacidades.

Inscrevi-me, no meu primeiro ano como professor especialista em Educação Especial, no Congresso Municipal de Educação para concorrer ao prêmio Educador do Ano de 2018, seleção entre os professores do meu município. Para isso, desenvolvi um projeto de alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual, matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não sabia ler nem escrever. Em quatro meses o aluno PAEE saiu da fase pré-silábica da escrita e entrou em transição na fase silábica alfabética com a fase alfabética da escrita, dentre outros avanços significativos. Por ser um grande feito na aprendizagem, fui premiado, para a minha surpresa, com o primeiro lugar, condecorado como Educador do Ano na modalidade Educação Especial. Fui tomado por uma emoção imensurável ao ver meus familiares contagiados de alegria e satisfação pelo feito, e por um sentimento de estar no caminho certo e fazendo o certo, buscando sempre o melhor, com muita dedicação.

Nesse mesmo ano, os professores especialistas de Educação Especial e itinerantes de Educação Especial, assim como os coordenadores, participaram de uma formação com as Doutoradas Eliana Marques Zanata e Eliane Moraes de Jesus Mani. Também estive presente, contemplando a magia da temática envolvida – o Ensino Colaborativo –, lugar da união repleta de maestria entre teoria e prática. Esse treinamento me deixou pensativo e curioso, pois percebi que haviam vestígios em minhas estratégias de ensino com o que foi ensinado ali. Diante disso, quis saber mais sobre essas estratégias e busquei, dia após dia, informações, visando um aprimoramento. Decidi, então, prestar o processo seletivo para ingresso no mestrado profissional.

Já havia pensado em concorrer a uma vaga no mestrado no ano de 2017, mas não me sentia preparado, considerando meu início de carreira como educador, dedicando-me também, no mesmo ano, a um novo empreendimento. Diante desse contexto, refleti muito e pensei em me organizar e avançar nos estudos no ano seguinte. Após uma formação cheia de estratégias de ensino, citada há pouco, e diante da minha inquietação, decidi me inscrever para o mestrado, tendo traçado em minha mente dois caminhos de pesquisa que gostaria de defender na dissertação.

Comecei a buscar mais informações sobre o mestrado profissional. Pesquisei sobre a temática que gostaria de defender e, em diversos momentos, conversei sobre o sonho de fazer mestrado com os professores da escola em que trabalhava, com os professores da faculdade em que me formei e com a minha família. Recebi total apoio de todos, muitos conselhos, estímulos e motivação para seguir em frente.

Fiz a inscrição para o processo seletivo com muita fé. Confiei em Deus, orei muito, pois naquele ano decidi, com aperto no coração, encerrar o meu empreendimento a fim de ser selecionado para o mestrado. Meu desejo era me dedicar, tendo em vista concluir os dois anos de curso com a maior bagagem de conhecimento possível. Prestei a primeira fase do mestrado e saí incomodado da prova, acreditando que não tinha produzido uma redação adequada. Apesar de ter ficado um pouco confuso, também estava confiante, pois me lembrei das minhas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a saber, Arlete Bergamaschi, Cristiane Marques e Helena Gica Arantes. Elas sempre me elogiavam durante as atividades de redação na escola, e tinham uma excelente didática que cativava o aprendiz. Ressalto aqui também Tuca Flores, professora de língua portuguesa na graduação; durante as aulas, era rígida com as atividades, conhecimentos teóricos e práticas, todos transmitidos com total segurança. Às professoras citadas, minha sincera gratidão.

A segunda fase do processo seletivo para o mestrado foi bem conturbada, pois implicava em providenciar documentos, escrever o projeto e organizar o Currículo Lattes, tudo muito novo para mim. Mesmo assim, não desisti, mas busquei ajuda e deixei tudo organizado e de acordo com o que foi pedido aos candidatos. Não foi fácil, achei que não conseguiria, mas com as instruções, dicas e apoio da diretora Mariana Falcão Bormio, do meu eterno orientador de graduação e pós-graduação, Wagner Antônio Junior, e das professoras Eliane Mani, Tania Garrido, Renata Biem, Helena Arantes e Fabiana Zanella, da Faculdade de Agudos, e da colega de profissão Deise Santana, consegui superar as minhas expectativas.

Nesse período, foram praticamente quase três semanas sem dormir, muitas vezes nem sequer me alimentando corretamente. Estive com foco total nos artigos, livros, vídeos, publicações e muitas conversas e dúvidas sanadas com o meu amigo Wagner, a fim de manter a documentação em ordem e o projeto de pesquisa pronto para ser entregue no prazo estipulado. No último dia do prazo de entrega, ainda faltavam alguns documentos, mas corri contra o tempo, deixando tudo organizado.



Emprestei o carro da minha amiga de trabalho, professora Margareth Zamora, que também estava na seletiva para o mestrado, e consegui, nos últimos minutos, encaminhar tudo o que foi exigido. Deixo aqui registrado minha eterna gratidão à Margareth, por sua confiança e apoio.

Nesse mesmo dia tirei uma foto da Secretaria da Pós-graduação da UNESP, olhei para o céu e pedi a Jeová Deus que fosse feita sua vontade. Não contive tamanha emoção, pois estava perto de colocar em prática mais um objetivo traçado em minha vida. Consegui ser aprovado na segunda fase, fiquei com o coração acelerado, a emoção era imensa, sonhando e com muito medo da terceira fase. Esperei inquietamente, uma ansiedade que não cabia em mim. Desde o início estava sempre conversando com as pessoas mais próximas e com a minha família sobre esse dia, e recebi muitos conselhos e um grande incentivo carregado de boas energias e positividade.

Chegou o grande dia da terceira fase do processo seletivo para o mestrado: o dia da arguição. Minha esposa, que sempre me dava forças para acreditar no meu sonho, esteve me acompanhando. Ela foi dirigindo o carro até a faculdade, enquanto tentava acalmar meus neurônios e minha ansiedade. Estava um dia muito caloroso, e eu vestia uma camisa social – eu estava quase “derretendo” de calor. Comecei a lembrar das orientadoras que indiquei, pois não conhecia cada uma delas profundamente, mas somente tinha conhecimento de seus trabalhos publicados e das palestras que eu havia assistido. No final das contas, pensava que não seria aprovado na arguição, e o nervosismo aumentou.

Para minha surpresa, fui o primeiro a ser chamado para a arguição. No local estavam presentes as professoras Doutoradas Eliana Marques Zanata e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. Foram minutos de um bom diálogo, mas que, para mim, pareceu uma eternidade. Sai da sala arrasado, preocupado com uma palavra que havia mencionado, achando, então, que jamais me escolheriam para o mestrado por conta disso. No entanto, assim como em todos os momentos de apreensão e insegurança, orei a Jeová Deus e novamente entreguei tudo nas suas mãos. Não tenho palavras para descrever a real sensação de quando me deparei com a lista de aprovados e lá constava o meu nome. Fiquei arrepiado, pulei, esmurrei o chão, chorei, gritei, comuniquei primeiramente a minha mãe, fiquei totalmente “fora do ar”, levando algum tempo para acreditar que, de fato, tinha conseguido a aprovação no tão sonhado mestrado.

Ingressei no mestrado, e afirmo que foram dias de muitas lutas e conquistas. Cursar as disciplinas, conciliando-as com o trabalho, fazer pesquisas e mais pesquisas, escrever, realizar leituras e mais leituras, mês após mês debruçado nas pesquisas em busca de entendimento e de fazer o melhor. Foram dois anos de muito aprendizado, de uma vida acadêmica bem aproveitada, pois tudo foi novo em minha vida e quis aproveitar ao máximo.

Conheci profissionais brilhantes que, assim como eu, estão sempre em busca da realização de seus sonhos e de uma educação melhor, em busca de mais conhecimentos, de novas estratégias e didáticas. Tive a oportunidade de ter professores extremamente engajados e dedicados em sua atuação, cheios de amor pela profissão e otimistas por um país que pode, sim, apresentar uma boa qualidade de vida e uma educação suficientemente igualitária para todos, desde que a mudança parta do nosso dia a dia em sala de aula, enquanto profissionais transformadores e com o devido reconhecimento e valorização por parte do sistema que nos governa.

Além de conhecer inúmeras pessoas e ampliar os meus conhecimentos, o mestrado profissional me proporcionou a realização de mais sonhos e conquistas. Durante o curso, debruçado nos estudos, busquei levar os conhecimentos adquiridos para a escola, transformando-os em práticas executáveis.

No primeiro ano de mestrado, pude me inscrever novamente para o Educador do Ano (referente ao ano de 2019) de meu município. Apresentei a minha prática docente no Congresso Municipal de Educação a partir de um projeto conectado com a temática e as práticas que estudava e que estavam sendo elaboradas na dissertação e também seriam aplicadas na sala de aula em que atuava como professor especialista de Educação Especial, juntamente com a professora de sala comum. O objetivo seria alfabetizar a aluna Público-alvo da Educação Especial - PAEE. Novamente, com uma alegria imensa, consegui o segundo lugar como Educador do Ano 2019, na modalidade professor especialista de Educação Especial. Foi um reconhecimento profissional sem igual.

Ainda em 2019, fui convidado para lecionar no Ensino Superior, e no ano seguinte, para coordenar o curso de pedagogia, algo que me trouxe uma felicidade imensurável. Aceitei o desafio com total convicção; seria docente e coordenador no Ensino Superior da Faculdade em que me formei como pedagogo. Deste modo,

vivenciei cada dia como uma nova descoberta, novos aprendizados e muito amor pela profissão.

Ainda no ano de 2019, passei entre os 25 primeiros colocados no concurso para professor Especialista de Educação Especial do município paulista de Bauru. Também prestei seis processos seletivos e fui bem colocado em todos eles. Estou sem palavras para descrever o quanto o curso de mestrado profissional oferecido pela UNESP, câmpus de Bauru, contribuiu para a minha formação pessoal, intelectual e, certamente, na minha caminhada como educador.

Confesso que ao escrever essa apresentação, por diversos momentos meus olhos se encheram de lágrimas. Em alguns trechos, pude me arrepiar de alegria e emoção. Passei a enxergar muitas batalhas por detrás de tudo, contexto de constante dedicação, e com diversas pessoas que torceram por mim. Passei a acreditar mais em minha pessoa e em meu potencial profissional. Mais uma vez sou muito grato a Jeová Deus e às pessoas que fizeram parte de todo esse processo, do meu sonho. Grato a Jeová Deus por cuidar de minha saúde física e emocional, e também da minha família, da minha orientadora, das professoras da banca e de seus familiares, dos meus amigos e de tantos outros, muitos, sabendo que vida está constantemente em mudança e não sabemos se conseguiremos atingir o que almejamos.

Iniciei o ano de 2020 cheio de ideais e planos, sonhos e metas, mas, de repente, veio a pandemia do vírus covid-19, e todas as rotas foram mudadas, caminhos foram modificados, estradas apagadas, vidas ceifadas. O ano de 2020 foi de muitas lutas emocionais, orações e adaptações, porém, capaz de forçar a humanidade a sair da zona de conforto, fazendo-nos repensar as rotas, refazer as metas, enfrentar os desafios e enxergar as oportunidades a fim de que sonhos e oportunidades não desapareçam.

Meu incentivo é que sejamos gratos à vida todos os dias, sejamos humanos em todas as relações, empáticos, solidários, altruístas e dados ao amor ao próximo. Se hoje estamos vivos, devemos agradecer, fazendo o bem sem olhar a quem, sabendo que a transformação de vidas está em nossas mãos. Assim, que sejamos educadores conscientes e agentes de transformação para um mundo melhor.

A partir desses pensamentos, vivências e práticas docentes, surgiu a escolha da temática da presente pesquisa, estando diretamente relacionada à minha carreira profissional, enquanto professor especialista de Educação Especial e pedagogo,

num período total de três anos. Durante todo esse tempo, desenvolvi um trabalho diferenciado, e após buscas por novas estratégias me deparei com o Ensino Colaborativo, algo que eu já realizava parcialmente sem ter conhecimento total de sua prática. Aprimorei meus conhecimentos e desenvolvi esse trabalho, junto com a equipe escolar que mantenho contato atualmente, buscando proporcionar um caminho mais prático e significativo para os alunos PAEE.

Desse modo, sigo na busca daquilo que é significativo no desenvolvimento humano e na construção dos conhecimentos, ressaltando a pluralidade nas potencialidades dos alunos, a fim de propiciar-lhes protagonismo, defender seus direitos e dar-lhes um pertencimento social na condição de sujeitos históricos. Se o espaço escolar é construído e constituído no cotidiano por diversas culturas, como um ambiente plural, então isso precisa ser priorizado pelo professor, seja ele especialista de Educação Especial ou de sala comum, atendendo todas as necessidades de forma igualitária e de grande importância aos alunos de forma geral, com deficiência, PAEE ou não. O âmbito significativo deve ser direito de todos!

Não nascemos detentores do conhecimento  
e nem morreremos detentores do mesmo.  
Nascemos aprendizes e partiremos como aprendizes.  
Aprender a ser e aprender a conviver, é um ato de humanização,  
é ação e reação, é consciência e ressignificação.  
Em linhas talvez tortuosas e com extremos significados,  
aqui descrevo minhas reflexões e experiências na educação.  
Longas páginas de algo novo experimentado  
nas escritas da minha dissertação.

Luis Gustavo da Silva Costa<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Epígrafe escrita pelo Autor (2020).

COSTA, Luis Gustavo da Silva. **Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. Orientadora: Eliana Marques Zanata. 2021. 190f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2021.

## RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo analisar a aplicação e o estudo de estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, a partir dos aportes teóricos da temática em questão e das percepções e concepções dos envolvidos. A pesquisa foi desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal, de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, apoiada em uma metodologia de abordagem qualitativa, com característica de pesquisa ação participante. Participaram do estudo uma aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, os 27 alunos da sala de aula, a professora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial. Caracterizaram-se como instrumentos de coleta de dados: duas entrevistas semiestruturadas com a professora de sala comum, antes e depois do início da intervenção; diário de campo com o registro das práticas elaboradas e analisadas, e registros do desenvolvimento da aluna Público-alvo da Educação Especial – PAEE –, foco da pesquisa. Os resultados apontaram que as estratégias de Ensino Colaborativo beneficiaram não só a aluna, mas também os demais alunos da sala. Estes obtiveram grandes avanços na alfabetização: a aluna que estava bem aquém dos demais, na fase pré-silábica da escrita no início da pesquisa, progrediu para a fase silábica alfabética e, ao final da coleta de dados, oscilou com a fase alfabética da escrita. Constatamos, então, resultados significativos em relação ao desenvolvimento integral humano, como autonomia, comunicação, socialização e inclusão escolar efetiva. Na análise das entrevistas junto à professora da sala comum foi revelada que, no início, ela desconhecia as estratégias de Ensino Colaborativo; entretanto, aceitou abertamente trabalhar em parceria e buscou a compreensão e o entendimento das estratégias como algo efetivamente promissor para o ensino-aprendizagem de todos os alunos em sala de aula e, principalmente, para a inclusão da aluna PAEE. Ao final, foi identificada a satisfação da professora em trabalhar de modo colaborativo; ela enfatizou que foi uma experiência enriquecedora e que acredita no Ensino Colaborativo como estratégia assertiva para a inclusão e avanços pedagógicos dos alunos com ou sem deficiência no ambiente escolar. O produto educacional (caixa de jogos) desenvolvido a partir das observações e intervenções acerca das dificuldades apresentadas pela aluna com deficiência, em apoio às estratégias adotadas, auxiliou no processo de alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática, oportunizando a construção dos conhecimentos da aluna, de modo lúdico e prazeroso, corroborando, assim, para os avanços em sua alfabetização e concomitantemente com as estratégias de Ensino Colaborativo, em prol da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Colaborativo. Co-ensino. Deficiência Intelectual. Ensino fundamental.

COSTA, Luis Gustavo da Silva. **Collaborative Teaching Strategies as a proposal for Specialized Educational Service - AEE**. Advisor: Eliana Marques Zanata. 2021. 190f. Dissertation (Master's) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” – Faculty of Sciences, Bauru Campus – Graduate Program in Teaching for Basic Education. UNESP, Bauru, 2021.

### **ABSTRACT**

This research aims to analyze an application and study Collaborative Education as a proposal for Specialized Educational Service - AEE, based on the theoretical contributions of the subject in question and the perceptions and conceptions of those involved. The research was developed in the early years of elementary school in a municipal public school, in a small municipality in the interior of the State of São Paulo, supported by a qualitative approach methodology, with a participatory research characteristic. Participated in the study a student with Intellectual Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, the 27 students in the classroom, the common room teacher and the specialist teacher of Special Education. Characterized as instruments of data collection: two interviews semi-structured with the teacher of common room, before and after the beginning of the intervention; field diary with the record of the practices elaborated and analyzed, and records of the development of the student Target Audience of Special Education - PAEE -, focus of the research. The results showed that the Collaborative Teaching strategies benefited not only the student, but also the other students in the class. These achieved great advances in literacy: the student who was well below the others, in the pre-syllabic phase of writing at the beginning of the research, progressed to the alphabetical syllabic phase and, at the end of the data collection, fluctuated with the alphabetic phase of writing. We found, then, a result in relation to integral human development, such as autonomy, communication, socialization and effective school inclusion. In the analysis of the interviews with the teacher of the common room, it was revealed that, at the beginning, she was unaware of the Collaborative Teaching strategies; however, she openly accepted to work in partnership and seek understanding of the strategies as something promising for the teaching-learning of all students in the classroom and, mainly, for the inclusion of the student PAEE. At the end, the teacher's job satisfaction was identified in a collaborative way; she emphasized that it was an enriching experience and that she believes in Collaborative Teaching as an assertive strategy for the inclusion and pedagogical advances of students with or without disabilities in the school environment. The educational product (box of games) developed from the observations and interventions about the difficulties presented by the student with a disability, in support of the adopted strategies, helped in the process of literacy in Portuguese and Mathematics, allowing the construction of the student's knowledge, in a way playful and pleasurable, thus corroborating the advances in their literacy and concomitantly with the Collaborative Teaching strategies, in favor of school inclusion.

**Keywords:** Collaborative Teaching. Co-teaching. Intellectual Disability. Elementary School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Infográfico com os marcos e bases legais da Educação Especial dos séculos XIX ao XXI.....	34
Figura 2 – Gráfico sobre artigos nacionais, por ano de publicação.....	40
Figura 3 – Elementos necessários para a colaboração.....	54
Figura 4 – Dez fatores principais do Co-ensino.....	56
Figura 5 – Estágios de colaboração.....	58
Figura 6 – Propostas de arranjos a partir do Co-ensino.....	64
Figura 7 – Etapas processuais para implementação e efetivação do Ensino Colaborativo/inclusão.....	67
Figura 8 – Três pilares para a promoção da inclusão.....	90
Figura 9 – Foto do Condomínio do comportamento.....	95
Figura 10 – Foto do Calendário do comportamento.....	97
Figura 11 – Fotos dos alunos no Cantinho da leitura.....	98
Figura 12 – Fotos da elaboração e apresentação do trabalho.....	100
Figura 13 – Arranjos de organização da sala de aula.....	101
Figura 14 – Tipos de avaliação.....	103
Figura 15 – Calendário adaptado.....	113



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes das bases de dados utilizadas .....	39
Quadro 2 – Ordem dos descritores/palavras-chave utilizadas nas buscas das bases de dados .....	40
Quadro 3 – Produções encontradas na BDTD .....	41
Quadro 4 – Produções encontradas na CAPES e <i>SciELO</i> .....	46
Quadro 5 – Descrição das habilidades dos professores .....	54
Quadro 6 – Descrição e definição dos princípios básicos do trabalho colaborativo ..	55
Quadro 7 – Descrição e definição dos fatores para o sucesso do Co-ensino .....	57
Quadro 8 – Breve revisão da literatura com base nos estudos de Lago (2014).....	61
Quadro 9 – Descrição do perfil dos alunos PAEE da escola local de pesquisa .....	72
Quadro 10 – Descrição do perfil dos participantes.....	73
Quadro 11 – Fotos dos jogos criados.....	81
Quadro 12 – Características e objetivos do condomínio para aluna PAEE e alunos da sala.....	96
Quadro 13 – Imagens das ações e registros presentes no diário de campo.....	108
Quadro 14 – Relatos de alguns desafios enfrentados.....	111
Quadro 15 – Sondagem inicial e final da leitura e escrita .....	114
Quadro 16 – Sondagem dos números .....	115
Quadro 17 – Avanços na organização, na escrita e nos cuidados com o caderno escolar.....	116
Quadro 18 – Sondagens do desenho.....	117

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CCS	Construcionista, Contextualizada e Significativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CID	Código Internacional de Doenças
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DDR	Desmistificar para Disseminar e Ramificar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPQD	Olhar para; Observar que; Ouvir de;
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Plano de Ensino Individualizado
RRR	Ressignificação, Reestruturação e Rastreamento
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	26
<b>1 BREVE HISTÓRICO E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	33
1.1 Síntese dos marcos históricos da Educação Especial.....	33
1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE .....	35
<b>2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ENSINO COLABORATIVO</b> .....	39
<b>3 AS PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	50
3.1 O Público-alvo da Educação Especial e o Co-ensino .....	59
3.2 As estratégias de Co-ensino para o AEE .....	60
<b>4 MÉTODO</b> .....	70
4.1 Tipo de pesquisa.....	70
4.2 Local da pesquisa .....	71
4.3 Participantes.....	73
4.4 Procedimentos éticos .....	74
4.5 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados .....	74
<b>5 DELINEAMENTO DO PRODUTO</b> .....	76
5.1 Título do produto .....	76
5.2 Descrição do produto .....	76
5.3 Diagnóstico do local .....	77
5.4 Contexto de ensino e Público-alvo.....	77
5.5 Possibilidades de alteração do contexto .....	78
5.6 Objetivos do produto .....	79
5.6.1 Objetivo geral.....	79
5.6.2 Objetivos específicos .....	79
5.7 Desenvolvimento do produto.....	79

<b>6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>84</b>
<b>6.1 Processo colaborativo .....</b>	<b>84</b>
6.1.1 Entrevista com a professora da sala comum .....	84
6.1.2 Inclusão da aluna PAEE nas atividades e organização do trabalho colaborativo .....	88
6.1.3 Registros presentes no diário de campo.....	106
<b>6.2 Desempenho da aluna PAEE .....</b>	<b>112</b>
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 <b>120</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>127</b>
 <b>ANEXO A – Comprovante de envio do projeto ao Comitê de Ética .....</b>	 <b>142</b>
<b>ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO C – Ata do Exame Geral de Qualificação.....</b>	<b>146</b>
 <b>APÊNDICE A – Carta de pedido de autorização para aplicação de pesquisa em unidade escolar .....</b>	 <b>147</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento e Autorização de Pesquisa.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento para a professora de sala comum..</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE F – Questionário de identificação pessoal e profissional .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada inicial.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE H – Roteiro de entrevista semiestruturada final.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE I – Ficha de avaliação inicial e final.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE J – Fragmento do diário de campo dos componentes de ensino .</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE K – Modelo de relatório das observações e avaliações iniciais ....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE L – Modelo da ficha das planilhas diárias de acompanhamento das práticas docentes com os alunos PAEE .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE M – Organizações da sala de aula .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE N – Realizações de atividades com materiais concretos .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE O – Condomínio do comportamento, calendário adaptado junto ao cantinho da leitura .....</b>	<b>180</b>

<b>APÊNDICE P – Calendário adaptado .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE Q – Elaboração do trabalho e apresentação nas salas de aula da escola sobre o Ensino Colaborativo e como estava aprendendo/aplicação dos jogos.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE R – Participação ativa nas atividades, na socialização, na interação e na autonomia .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE S – Fotos de atividades na qual é possível constatar os avanços na escrita.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE T – Fotos de algumas atividades com a Turma da Mônica, paixão da aluna PAEE .....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE U – Fotos coladas no caderno da aluna PAEE sobre o projeto desenvolvido por meio da pesquisa de Mestrado na qual o professor especialista de Educação Especial participou do Prêmio Educador do Ano no município e foi premiado em 2º lugar como melhor educador do ano em Educação Especial.....</b>	<b>188</b>

## INTRODUÇÃO

A educação tem a incumbência de atender as demandas de todos os alunos, sem exceção, visando implantar diversos meios e estratégias de ensino para que a aprendizagem seja igualitária, equitativa e significativa no ambiente escolar. Quando falamos de uma educação para todos, promovemos um diálogo aberto sobre inclusão escolar, tema ainda latente no século XXI, em especial quando se trata de alunos com deficiências matriculados nas escolas regulares, algo que está crescendo atualmente. Não é de hoje que as discussões acerca da Inclusão Escolar/Educação Especial e dos direitos das pessoas com Deficiência vêm sendo tratadas, assunto delicado e necessário, ainda debatido por muitos.

As lutas pelos direitos das pessoas com deficiência tiveram início no século XIX, com a criação de instituições para pessoas com deficiência. No ano de 1854 surgiu a instituição imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC; em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES (JANUZZI, 2006); nessa mesma perspectiva de atendimento às pessoas com deficiência, em 1926, surgiu o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; somente em 1945 foi criado, por Helena Antipoff, o primeiro Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No decorrer dos anos seguintes, foram surgindo novos debates e lutas pela Inclusão, pelos direitos das pessoas com deficiência, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF/1988 – que, em seu artigo 3º, inciso IV, reconhece as crianças e os adolescentes como cidadãos de direitos, com o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Define ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, e no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” garantindo no artigo 208, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” para os alunos PAEE (BRASIL, 1988).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Durante toda pesquisa utilizaremos o termo Público-alvo da Educação Especial – PAEE, como referência aos alunos com deficiência, dentre as quais, especialmente uma aluna com Deficiência Intelectual – DI – e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH.

Os grandes avanços nas leis, nos direitos<sup>3</sup> e na educação de pessoas com deficiência começaram a partir do ano de 1990, iniciado com a Conferência Jomtien na Tailândia. Nela foi estabelecido um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, sendo aprovado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos que fixou a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu artigo 54, é prescrito que o dever do Estado é assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado, incluindo a deficiência, e isto preferencialmente na rede regular de ensino. No ano de 1994, a Declaração de Salamanca, marco histórico crucial para a Educação Especial e Inclusiva, estabeleceu o direito da Educação para Todos, (crianças, jovens e adultos com deficiências dentro do sistema regular de ensino), impondo políticas legais, práticas e princípios na área da Educação Especial.

Desse modo, a Educação Especial sofreu reestruturações e, por meio dos serviços prestados às sociedades, promoveu a visibilidade socioeducacional para pessoas com deficiência, escolas, professores e locais públicos e privados, promovendo mudanças, desde o acolhimento às reestruturações arquitetônicas. O processo de inclusão não diz respeito somente à matrícula de crianças com deficiências nas escolas, mas reflete no acolhimento de todas as crianças em idade escolar, incluindo os alunos PAEE. Exige-se, assim, reestruturações arquitetônicas, profissionais qualificados, atendimento educacional especializado e recursos apropriados. Segundo Glat e Blanco (2009, p. 33):

[...] o sucesso da Política de Educação Inclusiva depende da continuidade da existência dessa rede de suportes especializados, incluindo a formação inicial e continuada de professores especialistas nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino.

Dessa forma, adaptações são necessárias na busca por tornar o ambiente escolar inclusivo, oportunizando a construção do conhecimento de maneira

---

<sup>3</sup> Rabelo (2012, p.22) cita bases legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência: Constituição Federal do Brasil, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96; Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Decreto nº 3.956/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Plano Nacional de Educação, 2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002, Lei nº 10.436/02; Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.

significativa aos alunos PAEE, para efetivar uma educação de qualidade, igualitária e equânime.

Diante dos desafios históricos pela garantia de direitos, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, adotou o princípio da educação inclusiva, oportunizando a todos os alunos com deficiência a matrícula na rede regular de ensino. Nela, a Educação Especial é definida como modalidade de ensino que se efetiva por meio do oferecimento de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Em 1999, ocorreu a Convenção da Guatemala, tendo o Brasil como signatário, visando à eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, e a integração delas na sociedade. Nesse mesmo ano, é aprovada no Brasil a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, que definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e seguimentos de ensino, enfatizando, assim, a atuação complementar da Educação Especial no ensino regular.

Da década de 2000 até os dias atuais, as políticas têm se centrado no atendimento educacional e no acolhimento social das pessoas com deficiência, propostos por meio de decretos, leis e diretrizes curriculares, especificamente no que concerne à Educação Especial, sendo este um caminho que parte da integração em busca da inclusão das pessoas com deficiência. Esse percurso está embasado na oferta e promoção de acessibilidade, organização dos sistemas de ensino, eliminação de todas as formas de discriminação, formação de professores, entre outras ações e políticas inclusivas.

De acordo com a Lei nº 10.098, de dezembro de 2000, LDBEN 9.394/96, as escolas têm o dever de oportunizar um ensino de qualidade, estruturas arquitetônicas acessíveis, profissionais qualificados, AEE complementar ou suplementar e Sala de Recursos Multifuncionais, frequentemente em desuso, segundo professores e responsáveis pelas escolas.

Considerando as primeiras ações em busca de se construir um espaço inclusivo, Sasaki (2003) expressou que a inclusão escolar só se efetiva na adequação do sistema educacional, ofertando acesso a toda diversidade de alunos, no acolhimento e preparo de cada um deles, oportunizando, assim, um ensino de qualidade, por meio das respostas relacionadas às capacidades,



potencialidades, habilidades e necessidades específicas de cada aluno. Em sua afirmativa,

As escolas passam a serem chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental, programática) a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p.15).

Além do mais, os professores têm incessantemente buscado formações relacionadas às práticas de inclusão, ações e estratégias pedagógicas que possam viabilizar o trabalho docente e promover, de fato, a inclusão, dentro das condições que cada escola oferece e respeitando a particularidade dos alunos (MACHADO; ALMEIDA, 2014). Ainda assim, eles enfrentam desafios e inseguranças profissionais nessa área de atuação, mesmo após as formações continuadas (CAPELLINI; MENDES, 2004).

A presente pesquisa busca uma didática válida e executável, levantando discussões teóricas e práticas sobre o trabalho docente do professor especialista de Educação Especial juntamente com a professora de sala comum. Realizamos nosso estudo em um município de pequeno porte do interior de São Paulo, destacando o modelo de trabalho colaborativo com alunos PAEE. Dentre os sujeitos pesquisados, focamos especificamente em uma aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH<sup>4</sup> –, matriculada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desdobramos, então, um trabalho colaborativo que visa não somente o desenvolvimento dos alunos PAEE, mas também de todos (LAGO, 2009), com intervenções pontuais dos professores – um deles especialista de Educação Especial, e outro professor de sala comum –, em busca de estratégias, troca de saberes e compartilhamento de ideias e funções (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

---

<sup>4</sup> TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Em geral, o TDAH começa na infância e pode persistir na vida adulta. Pode contribuir para a baixa autoestima, relacionamentos problemáticos e dificuldades de adaptação na escola e/ou no trabalho. Os sintomas incluem falta de atenção e hiperatividade; quanto ao comportamento, agressão, excitabilidade, hiperatividade, impulsividade, inquietação, irritabilidade ou falta de moderação. Na cognição: dificuldade de concentração, esquecimento ou falta de atenção; no que diz respeito ao humor, ansiedade, excitação ou raiva. Também é comum sintomas como depressão ou dificuldade de aprendizagem (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, [201-]; KANOMATA; COSTA, 2016).

O Ensino Colaborativo é um modelo de trabalho que vem sendo proposto/apresentado e implantado em poucos sistemas educacionais no Brasil e não se caracteriza como método, mas como uma estratégia promissora ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE (CAPELLINI, 2004; MENDES, VILARONGA, ZANATA, 2004; MENDES, 2006, 2007; FONTES, 2009; ALMEIDA; MACHADO, 2010; ALMEIDA, TOYODA, 2011; CAPELLINI; MENDES, RABELO, 2012; ZERBATO, 2014). Por ser uma estratégia de trabalho docente que prioriza a colaboração, quanto às parcerias entre os agentes educacionais, assim como o envolvimento e o engajamento de todos no ambiente escolar, o Ensino Colaborativo busca promover a inclusão, o acesso, a permanência e a construção do conhecimento em um processo de ensino-aprendizado significativo para os alunos PAEE.

O Co-ensino, em suas características pontuais, configura-se como um trabalho de bidocência, numa parceria entre professor especialista de Educação Especial e professor de sala comum, ambos dividindo e compartilhando suas responsabilidades dentro da sala de aula, trabalhando em parceria com planejamentos, execuções didáticas e enfrentamento dos desafios e entraves do processo educacional em colaboração, além do foco na promoção da inclusão dos alunos PAEE (WOOD, 1998).

Desse modo, nossa aproximação com o tema a partir da experiência vivida como professor especialista de Educação Especial, suscitaram algumas questões que serviram para orientar a investigação: como as estratégias de Ensino Colaborativo e o uso de jogos podem contribuir para o avanço da aluna PAEE e efetivar sua inclusão escolar?

Para nos aproximar da reflexão crítica do problema de pesquisa, buscamos compreender a importância da temática em estudo e a partir de contexto de atuação. No intuito de uma observação envolvendo “atenção e presença” e o registro para análises e coleta de dados (FREIRE, 1996), achamos necessário articular e incentivar nossa “curiosidade” para, assim, gerar as inquietações sobre a temática. Justificamos essa proposta: a maior parte dos professores de sala comum e especialistas da Educação Especial não conhecem o Ensino Colaborativo; e os programas de formação continuada que fazem essa abordagem ainda são escassos. Consequentemente, os professores não têm acesso a essa modalidade, desconhecendo, então, suas possibilidades e resultados positivos,

tanto para os alunos PAEE quanto para os demais alunos da sala de aula. Destarte, queremos que os resultados de nosso estudo contribuam com essa prática colaborativa. Além do mais, a partir da reflexão, avaliação, compreensão e implementação das relações teóricas e práticas envolvidas no Ensino Colaborativo, objetivamos apontar dados que comprovem essas estratégias como instrumentos capazes de contribuir e ampliar o repertório dos professores, atender as necessidades individuais e coletivas dos alunos e dos profissionais de educação, aprimorando, assim, as práticas docentes desses últimos.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a aplicação e o estudo das estratégias de Ensino Colaborativo e jogos como uma proposta de AEE com foco na alfabetização inicial de Língua Portuguesa e Matemática da aluna PAEE. Quanto aos objetivos específicos, citamos: a) a implementação de estratégias de Ensino Colaborativo; b) analisar como se desenvolvem as práticas de uma professora de sala comum e do pesquisador em ações de Ensino Colaborativo; c) a criação e aplicação dos jogos (produto educacional criado com a síntese de intervenções). Deste modo, a proposta é auxiliar e avaliar o desenvolvimento da aluna PAEE em seu processo de alfabetização inicial, e isto a partir da aplicação dos jogos e das estratégias de Ensino Colaborativo a serem adotadas.

A pesquisa está estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo faremos uma breve revisão dos marcos históricos e bases legais da Educação Especial entre os séculos XIX e XXI, e do Atendimento Educacional Especializado. Propomos, assim, uma abordagem menos romantizada e mais atitudinal, a fim de fixar as raízes dos direitos das pessoas com deficiência, apresentando a trajetória árdua encontrada nos documentos oficiais legais sistematizados em um infográfico, fase que as pessoas com deficiência ainda vivenciam, e uma breve discussão e apresentação dos AEE existentes nos dias atuais. Sabemos, no entanto, que a Educação Especial ainda é um assunto invisibilizado, pouco discutido em diversas esferas. O processo de inclusão e sua efetivação não dependem somente dos decretos e leis, mas também da forma direta da sociedade como um todo, desde as esferas políticas governamentais até os sistemas educacionais, englobando toda a comunidade escolar, diretores, professores, funcionários e famílias (RABELO, 2012).

No segundo capítulo, por sua vez, iremos propor uma abordagem teórica com relação às pesquisas dos últimos cinco anos sobre Ensino Colaborativo. Buscaremos aqui certas bases de dados de conhecimento da população acadêmica, para trilharmos alguns caminhos e discussões teóricas acerca da temática desta pesquisa. Já no terceiro capítulo, mencionaremos e registraremos as práticas de Ensino Colaborativo no contexto do Ensino Fundamental, baseando-se em pesquisas que abordam essas práticas de ensino, validando-as. No quarto capítulo, descreveremos os métodos utilizados na pesquisa como a caracterização dos participantes, os procedimentos de apresentação e discussão dos resultados, o local de pesquisa, o delineamento da própria pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, assim como as etapas e as práticas executadas.

No quinto capítulo, apresentaremos o delineamento do produto educacional, o diagnóstico local, o contexto de ensino e o Público-alvo, as propostas de alteração do contexto de pesquisa, os objetivos e as metodologias do produto, a descrição teórica e a prática do produto educacional criado e validado durante a realização da pesquisa. No sexto capítulo, avaliaremos os resultados obtidos por meio do estudo acerca da base teórica utilizada na composição da dissertação, em conexão com a ação participante do pesquisador/professor especialista de Educação Especial ao trabalhar voluntariamente junto à professora de sala comum, fazendo uso da estratégia de Ensino Colaborativo na promoção da inclusão e na alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática da aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, assim como no processo de ensino-aprendizagem de maneira efetiva e significativa, promovendo igualdade/equidade e compatibilidade de oportunidades. Revelam-se, nos resultados obtidos, os avanços significativos da aluna PAEE no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática.

Por fim, nas considerações finais ofereceremos descrições claras e objetivas a partir dos resultados encontrados durante o estudo, possibilitando uma visão ampla e assertiva da estratégia de Ensino Colaborativo, inteiramente nova em nosso país e auspiciosa para a efetivação do processo de inclusão dos alunos PAEE na rede regular de ensino.

## **1 BREVE HISTÓRICO E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **1.1 Síntese dos marcos históricos da Educação Especial**

Faremos nesse capítulo um levantamento sobre a trajetória dos marcos históricos e bases legais da Educação Especial. Alguns deles já foram citados na introdução do trabalho, mas agora serão descritos e virão acompanhados de mais informações. Por meio da Figura 1<sup>5</sup> visualizamos os avanços e as conquistas em prol dos direitos das pessoas com deficiências, destacando-se a inclusão.

---

<sup>5</sup> Infográfico com os marcos e bases legais da Educação Especial dos séculos XIX ao XXI. Fonte: Elaborado pelo autor com base nas legislações e documentos oficiais (2020).

**1854**

Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Criação da instituição Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Atual Instituto Benjamin Constant - IBC.

**1857**

ISM, 1857 - Instituto dos Surdos Mudos e hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES, localizado no Rio de Janeiro.

**1926**

INSTITUTO PESTALOZZI, 1926 - Instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

**1945**

AEE, 1945 - É criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado - AEE.

**1954**

APAE, 1954  
Fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

**1955**

Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1955 isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados, na aquisição de automóveis por pessoas com deficiência física

**1961**

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961  
Lei que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, os "excepcionais" devem ser integrados no sistema educacional e na sociedade.

**1971**

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971  
Lei que previu um "tratamento especial" para alunos com deficiências mentais e físicas.

**1973**

CENESP, 1973 - MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

**1988**

Constituição Federal de 1988 (CF/88). Define a educação como um direito de todos... dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

**1989**

Lei nº 7.853, De 24 de outubro de 1989. Estabelece normas gerais para assegurar os direitos das pessoas com deficiências, e sua efetiva integração social.

**1990**

ONU/UNESCO, 5 a 9 de março de 1990. Conferência Jomtien na Tailândia, sendo um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Art. 54. - dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado... preferencialmente na rede regular de ensino.

**1992**

Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Garantia dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos.

**1994**

Declaração de Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Educação para Todos. Determinou princípios, políticas e práticas na área da Educação Especial.

PNE, 1994 - Política Nacional da Educação Especial, propõe a chamada "integração instrucional", um processo que permite o ingresso de alguns alunos com deficiência em classes regulares de ensino comum.

Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração das pessoas com deficiência", em alguns cursos de graduação.

**1996**

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Adotou o princípio da educação inclusiva, oportunizando à todos os alunos a matrícula na rede regular de ensino.

**1999**

Convenção da GUATEMALA, 28 de maio de 1999. Define a discriminação como diferenciação, exclusão ou restrição de toda e qualquer forma que seja baseada na deficiência da pessoa.

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

**2000**

Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Lei que da prioridade de atendimento às pessoas com deficiência.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência.

**2001**

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca "a importância da construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana".

Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Propõe a Organização dos Sistemas de Ensino.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes propondo o fim do atendimento separado dos alunos com deficiência, e em busca da universalização do ensino, ensino para todos.

Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

**2002**

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica voltadas a Educação Especial.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Reconhece como meio de comunicação e expressão legal a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Estabelece normas e diretrizes para o uso, o ensino, a produção, e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

**2003**

SEESP/MEC, 2003. O MEC (Ministério da Educação) implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Portaria MEC nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade as pessoas com deficiência.

**2004**

MPF, 2004. O Ministério Público Federal - MPF publica o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", disseminando as diretrizes e os conceitos mundiais para a inclusão

Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência, e dá outras providências.

Parecer CNE/CEB nº 11/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Propõe mudança em alguns termos e modificações de algumas propostas

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Considera pessoa com deficiência aquela que possui limitação para o desempenho de atividades nas seguintes áreas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

**2005**

PAES, 2005. Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir), que propõe ações para garantia do acesso das pessoas com deficiências às instituições federais de ensino superior.

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o PROUNI; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, Art. 2º A bolsa será destinada a: ... II - a estudante com deficiência, nos termos da lei;

NAAH/S, 2005. Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, em todos os estados e no Distrito Federal, para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e a formação continuada dos professores.

Documento Orientador SEESP/PNUD/MEC, 2005. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para oferecimento da educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

**2006**

PNEDH/MEC/MJ/SEDH, 2006. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

**2007**

PDE, 2007. Plano de Desenvolvimento da Educação, visando a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, etc.

Parecer CNE/CEB nº 6, de 01 de fevereiro de 2007. Solicita parecer sobre definição do AEE para os alunos com deficiência, como parte diversificada do currículo.

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Destaca o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

Deliberação CEE nº 68, de 13 de junho de 2007. Fixou normas para educação de alunos com deficiência no sistema estadual de ensino e considera alunos com deficiência, os alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, alunos com altas habilidades, superdotação... que necessitam do AEE.

**2008**

Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008, alterada pela Resolução SE nº 31, de 24 de março de 2008. Esta resolução apresenta os seguintes tipos de AEE: sala de recursos, atendimento itinerante, classe hospitalar, classe regida por professor especializado.

PNE de 7 de janeiro de 2008. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentada pela secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação a Política Nacional.

Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o AEE prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular e deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

**2009**

Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial, orientando os sistemas de ensino para a institucionalização da oferta do AEE.

CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009. Apresenta e define a Terminalidade Escolar Específica, descrita no Art. 1º.

CONADE nº 21, de 19 de agosto de 2009. Documento que define a positividade da expressão, em português, "pessoa com deficiência".

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Decreto nº 54.887, de 7 de outubro de 2009. Decreto de Convênios, convênios entre a Secretaria da Educação e as instituições sem fins lucrativos atuantes na educação especial no Estado de São Paulo.

Deliberação CEE nº 94, de 29 de dezembro de 2009. Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com deficiência, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

**2010**

SEESP/CAB nº 11, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

**2011**

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.

Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

**2012**

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

**2014**

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos. Garante os direitos da pessoa com deficiência dentro das escolas.

**2015**

Fórum Mundial da Educação. Declaração de Incheon de 19-22 de maio de 2015, pretende assegurar, entre 2015 e 2030, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

ODS/UNESCO de 25 a 27 de setembro de 2015. O documento da Unesco traz 17 objetivos. No 4º item, propõe assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

**2016**

Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

**2019**

Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A partir dos marcos históricos e bases legais da Educação Especial, provenientes de um contexto repleto de debates e lutas pelos direitos das pessoas com deficiências, é que foi possível alcançar o que vivenciamos atualmente, mas que ainda precisa ser muito discutido e aperfeiçoado, algo que requer entendimento dos conceitos e leis que abarcam a Educação Especial e Inclusiva (MENDES, 2010).

## **1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE**

O Atendimento Educacional Especializado no Brasil teve início no século XIX. Nesse período, as instituições privadas assistiam as pessoas com deficiências de modo segregado ou exclusivista por meio dos atendimentos clínicos.

A partir dos avanços do contexto social e político da Educação Especial é que surge o primeiro AEE. Isso ocorre no ano de 1945 com a Sociedade Pestalozzi, criada por Helena Antipoff, com AEE para pessoas superdotadas. Ao longo dos séculos surgiram novas nomenclaturas para as pessoas com deficiências, novos modelos de atendimentos e entendimentos sobre a Educação Especial e Inclusiva.

No ano de 1996, estabeleceram-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, na qual em seu capítulo V, artigo 58, reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino. Em 2013 e 2018 a LDBEN passou por revisões e atualizações. De acordo com a Lei nº 9.394/96,

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 1996).

Segundo a LDBEN, notemos que o AEE passa a ocorrer nas unidades regulares de ensino, enquanto que nas instituições ou clínicas privadas apenas quando necessário, ou seja, a partir das necessidades específicas dos alunos PAEE.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegura o direito à educação das pessoas com deficiências em classes comuns perante o AEE complementar ou suplementar, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais. Todavia, na época ainda existiam os centros de atendimentos especializados.

Em 2007, o AEE ganha destaque no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que, em um de seus eixos, preconiza a implantação das salas de recursos multifuncionais. Seguindo essa linha, em 2009, o Conselho Nacional de Educação – CNE, publica a Resolução CNE/CEB de 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, fazendo determinações sobre o PAEE, e reafirmando o atendimento de forma suplementar ou complementar com a institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

Vimos até aqui marcos referenciais sobre o AEE. Agora passaremos a compreender e a conhecer os modelos de AEE existentes no Brasil, preconizados nas leis. Primeiramente, temos o AEE, atendimento oferecido na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Segundo palavras de Kassar e Rebelo (2011), com a publicação do CENESP/BRASIL, de 1986,

O atendimento educacional especializado é apresentado como meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim seja integrado. Esse atendimento é necessário para que se atinjam os objetivos propostos e sua ausência impossibilitaria alcançá-los. Reconhece-se, portanto, que os alunos considerados deficientes devam receber um atendimento educacional que seja diferenciado (KASSAR; REBELO, 2011, p.7).

Neste sentido, as autoras apresentam características do AEE com base em documentos legais,



[...] “o atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (BRASIL, 1986, art. 6º, grifo nosso). De acordo com o documento, constituem-se modalidades de atendimento educacional: a classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa (BRASIL, 1986, art. 7º). Ainda, o atendimento educacional especializado deve organizar-se de forma integrada a ações médico-psicossociais e assistenciais “visando um atendimento global e diferenciado” (BRASIL, 1986, art. 8º), como já disposto na Portaria 186/78 (BRASIL, 1978, art. 23, I) (KASSAR; REBELO, 2011 p. 7).

Deste modo, com a LDBEN 9.394/96, o parecer CNE/CEB n. 17/2001, e outros documentos acerca da Educação Especial, compreendem que a AEE possibilita aos alunos PAEE acesso igualitário à educação de qualidade, acessibilidade, recursos pedagógicos adaptados, supervisão e orientação de um professor especialista de Educação Especial, além do professor de sala comum, que deve atendê-los de acordo com suas especificidades, visando à inclusão, a quebra de barreiras. Não é um atendimento de reforço escolar, mas sim um atendimento que possibilite aos alunos o acesso ao conhecimento, contribuindo para que esse conhecimento aconteça por meio de recursos pedagógicos que auxiliem os alunos dentro de seus limites, capacidades e características individuais. Por exemplo, a acessibilidade às tecnologias, a tecnologia assistiva, materiais adaptados, braile, ensino de LIBRAS, comunicação alternativa etc. (SEESP/MEC, 2008).

Quanto à Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, salas existentes dentro das escolas de rede regular de ensino, nas quais se realizam os AEE, temos:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009 *apud*. KASSAR; REBELO, 2011 p.13).

De acordo com este documento, o AEE deve ocorrer prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, que possui, além dos recursos pedagógicos adaptados, estrutura acessível, mobiliários, equipamentos etc.; todos com acessibilidade. Os professores que realizam o AEE na SRM são profissionais qualificados, formados em pedagogia com habilitação em Educação Especial e Inclusiva. Caso não tenham habilitação em pedagogia, cursaram a pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, habilitando-os no uso da SRM. Os encontros da AEE acontecem no período do contraturno escolar.

Pra além do AEE e SRM, serviços de apoio aqui apresentados, na atualidade surgiram novas estratégias de ensino, consideradas como AEE, ou serviços de apoio especializado em muitas discussões acadêmicas e práticas docentes, no contexto escolar. Nesse sentido, apresentamos em nossa pesquisa a estratégia de Ensino Colaborativo, recentemente reconhecida por estudiosos como estratégia de ensino promotora da inclusão e da efetividade da escolarização dos alunos PAEE no Brasil.

No capítulo seguinte apresentaremos estudos baseados nas práticas, conhecimentos, discussões e reflexões sobre a temática em estudo. Assim, abordaremos o que as pesquisas apresentam como contribuições e práticas norteadoras sobre Ensino Colaborativo, a partir do levantamento do estudo da arte realizado em importantes bases de dados utilizadas no meio acadêmico.

## 2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ENSINO COLABORATIVO

Realizaremos aqui um levantamento do estado da arte em produções científicas acerca da temática escolhida em nossa pesquisa, e isso por meio de bases de dados voltadas para a divulgação do conhecimento científico. Limitamos nossa busca nas produções dos últimos cinco anos, a partir de dois descritores – Deficiência Intelectual e Ensino Fundamental –, e de duas palavras-chave – Ensino Colaborativo e Co-ensino. As bases de dados utilizadas estão descritas no Quadro 1:

**Quadro 1** – Nomes das bases de dados utilizadas

Sigla	Significado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2020).

Escolhidas as bases de dados descritas no Quadro 1, as buscas foram realizadas de maneira metódica e efetiva, seguindo as afirmativas de Berwanger, Suzumura, Buehler e Oliveira (2007), de que toda revisão de literatura deve ser feita sistematicamente de maneira que identifique diversos estudos relevantes publicados sobre o tema escolhido, sendo de qualidade metodológica. Para que isso aconteça, é necessária a busca em diferentes bases de dados.

A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes descritores e palavras-chave: Deficiência Intelectual x Ensino Fundamental x Ensino Colaborativo x Co-ensino. Consideramos apenas artigos, teses e dissertações que continham características pontuais da temática em estudo, caracterizados como pesquisas. Foram excluídos os estudos de resenhas, livros e ensaios teóricos, visando uma busca efetiva em nossa pesquisa.

Na realização de buscas avançadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, utilizamos os descritores e as palavras-chave representados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Ordem dos descritores/palavras-chave utilizadas nas buscas das bases de dados

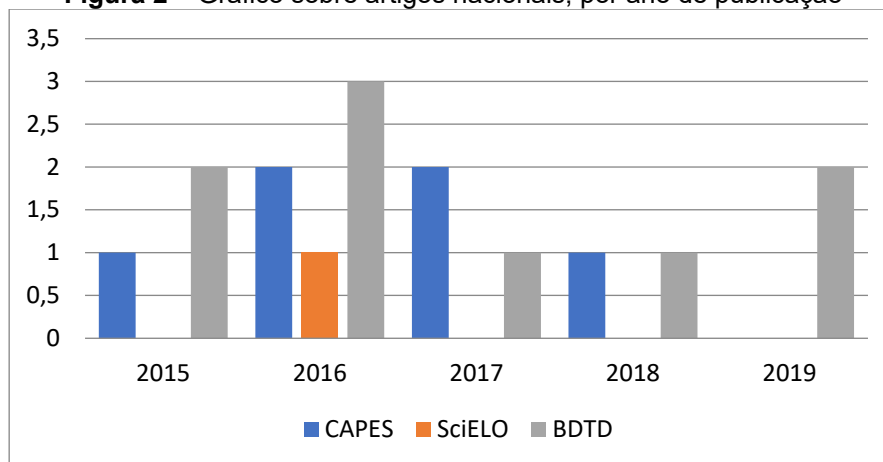
1	Ensino Colaborativo x Ensino Fundamental x Deficiência Intelectual x Co-ensino
2	Co-ensino x Ensino Colaborativo x Deficiência Intelectual
3	Ensino Colaborativo x Ensino Fundamental x Deficiência Intelectual
4	Co-ensino x Deficiência Intelectual x Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Nessa base de dados foram encontrados 18 trabalhos, dentre os quais, considerando seus títulos e resumos, apenas nove foram selecionados para leituras e revisões, pois estavam de acordo com a temática em estudo.

Na base de dados *SciELO* não obtivemos registros de trabalhos nos cinco últimos anos, sendo que a busca foi realizada com os mesmos descritores e palavras-chave do Quadro 2. Frente à negativa de resultados, foi realizada uma nova busca com Co-ensino x Deficiência Intelectual, sendo que nenhum registro foi encontrado. Quanto à busca Ensino Colaborativo x Deficiência Intelectual, descobrimos apenas um trabalho relacionada à temática. Quanto aos descritores Deficiência Intelectual x Ensino Fundamental, conseguimos nove artigos que versam sobre a inclusão e a Deficiência Intelectual, mas nenhum deles discorria sobre a temática de nosso estudo.

No Portal de Periódicos CAPES utilizamos os mesmos descritores e palavras-chave empregados na base de dados *SciELO*, resultando em 135 trabalhos acadêmicos e, dentre eles, somente seis tratavam sobre a temática em estudo. Na sequência, a Figura 2 demonstra a quantidade de publicações encontradas, e seus respectivos anos, selecionados das três bases de dados:

**Figura 2** – Gráfico sobre artigos nacionais, por ano de publicação

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Os trabalhos selecionados são caracterizados como pesquisas – artigos, teses e dissertações –, e estão ligados à Educação Especial e Inclusiva, podendo colaborar diretamente com nosso tema de estudo, a saber, as estratégias de Ensino colaborativo no processo de alfabetização da aluna PAEE com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, conforme descrito nos Quadros 3 e 4.

O Quadro 3 apresenta em ordem cronológica as pesquisas encontradas na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, organizadas do seguinte modo: título, ano, autor(a), instituição e categoria.

**Quadro 3** – Produções encontradas na BDTD

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD				
Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Categoria
Prática Pedagógica aos educandos com Deficiência Intelectual numa escola de Ensino Fundamental com alto IDEB	2015	PORTA, Wilma Carin Silva	UFSCar	Dissertação
Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com Deficiência Intelectual no contexto escolar	2015	AGUIAR, Ana Marta Bianchi	UFES	Tese
Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais	2016	MOSCARDINI, Saulo Fantato	UNESP	Tese
Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão.	2016	ROCHA, Naiara Chierici	UNESP	Dissertação
Ensino Colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual	2016	MENDES, Melina Thais da Silva	UFSCar	Dissertação
Trabalho Docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards	2017	VALLADÃO, Helen Malta	UFES	Dissertação
O trabalho Docente articulado como concepção teórico-prática para Educação Especial	2018	HONNEF, Cláucia	UFESM	Tese
Gestão Escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual	2019	NEGRIM, Márcia Regina Corrêa	UNESP	Dissertação
Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual	2019	NUNES, Vera Lucia Mendonça	UNESP	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Porta (2015) analisou as práticas pedagógicas inclusivas de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em conexão com as potencialidades e as práticas docentes executadas pelos professores. Tais práticas têm o foco nos alunos PAEE com Deficiência Intelectual no cotidiano escolar, no qual constatou a complexidade do processo de inclusão escolar desses alunos e, principalmente, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. Apontou que a escola enfrenta desafios quanto ao atendimento de forma correta e adequada às necessidades dos alunos PAEE. Mesmo sendo uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o processo de inclusão demonstrou ser falho, apresentou lacunas atitudinais, pedagógicas e na formação dos profissionais. Ainda se fazia presente o trabalho docente tradicional, isto é, o professor como detentor do conhecimento, enquanto os alunos como passivos, mero receptores da informação. Deste modo, as necessidades dos alunos com Deficiência Intelectual não foram atendidas. A pesquisadora ainda apontou os anseios e as dificuldades dos professores, que expressaram sentir falta de formação continuada no ambiente escolar, de práticas pedagógicas para atuação com alunos PAEE e da falta de parceria entre professor especialista de Educação Especial e professor de sala comum.

Aguiar (2015), por sua vez, refletiu sobre as práticas de avaliação presentes no contexto escolar com professores que atuam no Ensino Fundamental e professores especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais, discorrendo sobre os problemas enfrentados não apenas pelos alunos com Deficiência Intelectual, mas também pelos alunos sem deficiência. Para isso, pautou-se nas teorias de Levi Vygotsky, que contribuiu para o processo de escolarização e de mudanças no ambiente escolar envolvendo todos os sujeitos. A pesquisadora revelou existir uma necessidade de discussões e práticas de formação continuada junto aos profissionais da educação quanto à avaliação educacional. Assim, os professores apresentam dificuldades e obstáculos no atendimento dos alunos com Deficiência Intelectual, dificultando a avaliação, o planejamento e a verificação de rendimentos dos alunos PAEE.

Aguiar (2015) também mostrou haver uma forte valorização do laudo clínico, um processo de avaliação classificatório e um modelo de professor como detentor do conhecimento, conformado ao ensino tradicional. Desse modo, o processo de avaliação realizado pelos professores não teria conexão satisfatória

com os pensamentos e os modos de intervenção adequados com os alunos. Sem dúvida alguma, tais obstáculos, dificuldades e lacunas impedirão a construção de uma aprendizagem significativa pelos alunos. Observamos que o trabalho de colaboração adotado na pesquisa citada possibilitou articular ações entre os profissionais da escola interessados na promoção da inclusão e o direito do aluno com Deficiência Intelectual em aprender no interior da rede regular de ensino.

Moscardini (2016) propôs uma análise sobre como são e como estão estruturadas as práticas pedagógicas dos professores de sala comum e das professoras especialistas de Sala de Recursos Multifuncionais que, em seu quadro de alunos, possuem em sala de aula alunos com Deficiência Intelectual. Averiguou as causas existentes no ambiente escolar que ocasionam o distanciamento entre esses profissionais, impedindo e dificultando o trabalho colaborativo. Sua pesquisa apontou que as práticas docentes se pautam em conteúdos acadêmicos, mas que tomam certos rumos diferentes: o professor de AEE, por exemplo, assume total responsabilidade pelo processo de ensino dos alunos PAEE, atendendo-os com práticas pedagógicas de reforço escolar para desenvolver as habilidades dos alunos no contexto do ensino de uma sala regular; por outro lado, os professores de sala comum não assumem a responsabilidade de ensino para com os alunos PAEE, deixando de auxiliar os alunos no pertencimento ao ambiente escolar, limitando o processo de construção de conhecimento entre os alunos. A conclusão do trabalho mostra que o que está prescrito nos documentos legais difere totalmente da prática, desde o modo de organização das escolas e das formas de ensino em promover a inclusão, até a inexistência de um trabalho colaborativo que vise à parceria entre professores de sala comum e especialistas das salas de recursos multifuncionais. Certamente, isso tudo inviabiliza o processo de inclusão escolar e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Rocha (2016) realizou uma abordagem construcionista, contextualizada e significativa – CCS, com foco na análise e articulação do professor de Matemática com o professor especialista de Educação Especial, na implantação da estratégia de Ensino Colaborativo em apoio à inclusão escolar. A partir da análise das articulações de trabalho entre os professores, do planejamento das atividades, da interação e participação dos alunos e da implantação do Ensino Colaborativo, o pesquisador identificou os deságios surgidos no decorrer do trabalho docente

colaborativo no ambiente escolar, assim como suas possibilidades. Foi aludido que as abordagens CCS, a metodologia de projetos e a estratégia de Ensino Colaborativo possibilitam a promoção da inclusão, e contribui para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva que oportuniza aos alunos PAEE, e aos demais alunos, participação na construção do conhecimento, no desenvolvimento pessoal e na autonomia, em prol de uma aprendizagem significativa.

No estudo de Mendes (2016), foi descrito e analisado o processo de intervenção dos professores de classe comum e especialista de Educação Especial antes e depois da formação em estratégia de Ensino Colaborativo e adaptações de atividades. Foi observado como se dava a prática pedagógica desses professores com os alunos com Deficiência Intelectual, a partir das barreiras e das capacidades dos professores. A pesquisa mostrou que são necessárias mais formações continuadas acerca da estratégia de Ensino Colaborativo e adaptações de atividades para o entendimento, a compreensão e a atuação dos professores, a fim de oportunizar aos alunos com Deficiência Intelectual práticas pedagógicas que atendam suas necessidades e particularidades, assim como um planejamento conjunto entre o professor especialista de Educação Especial e o professor de sala comum. Foi comprovado que o Ensino Colaborativo e a adaptação favorecem uma melhor interação e participação dos alunos nas atividades, beneficiando o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual.

Valladão (2017) analisou dilemas existentes no ambiente escolar no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos PAEE, e apresentou os desafios e as possibilidades do trabalho docente em sala comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mostrou a relevância de se conhecer a organização e o processo de ensino-aprendizagem vivenciados pelos alunos e professores, concentrando-se em temas como inclusão, divisões e partilhas de responsabilidades entre os professores, avaliações feitas e aplicadas aos alunos PAEE, a fim de proporcionar, de modo colaborativo, práticas docentes significativas para a promoção da inclusão e atendimento adequado, assim como qualidade aos alunos com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Edwards. Foi constatado que as práticas de colaboração carecem de transformações. O processo de inclusão escolar tem sua complexidade, mas é



imprescindível entendimento e compreensão para que se garanta o acesso e a permanência no ambiente escolar, bem como que se tenha claro o sentimento de pertencimento e participação do aluno PAEE na rede regular de ensino comum, visando seu aprendizado e convivência. Desse modo, o Ensino Colaborativo é uma estratégia promissora para promover a inclusão e proporcionar um melhor desempenho escolar e desenvolvimento dos alunos PAEE. Para isso, as formações continuadas e a aplicabilidade efetiva das legislações que abarcam a Educação Especial e a Inclusão são fundamentais.

Honnef (2018), por seu turno, resguardou o Trabalho Docente Articulado como modo imperioso que visa o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE na rede regular de ensino, primando pela realização do AEE e SRM dentro da sala de aula comum. Concluiu que, para o Trabalho Docente Articulado acontecer, é necessária a colaboração entre os profissionais do entorno escolar, de modo voluntário e dialógico. O trabalho docente articulado, segundo consta na pesquisa, possibilitou avanços significativos para os alunos com Deficiência Intelectual e aos profissionais envolvidos; esses alunos obtiveram melhora no entendimento e na apropriação dos conhecimentos e conteúdos transmitidos, no desempenho, na participação e atenção nas atividades, algo que contribuiu para a interação e a socialização daqueles alunos com os demais. Dentre os percalços citados, aparecem o tempo, a comunicação, a falta de recursos, a infraestrutura, a disciplina etc.; ainda assim, o trabalho docente articulado trouxe benefícios para todos os sujeitos do entorno escolar.

Negrim (2019) pesquisou o trabalho colaborativo realizado entre a gestão escolar e a atuação dos professores no ensino dos alunos com Deficiência Intelectual por meio de um jogo digital. A implementação do Ensino Colaborativo por meio das articulações entre as práticas da gestão escolar e as práticas docentes, no processo de aquisição da leitura e escrita do aluno com Deficiência Intelectual com o jogo digital, torna o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem do aluno PAEE mais estimulante, motivador e significativo. A partir do trabalho colaborativo, das articulações e do jogo digital como recurso pedagógico, obtiveram-se avanços significativos no desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno com Deficiência Intelectual. Comprovou-se, então, que o trabalho articulado e colaborativo aprimora todo o processo de ensino e

desenvolvimento de todos os alunos, tornando-os protagonistas no processo de construção do conhecimento com uma efetiva educação de qualidade.

O estudo de Nunes (2019) identificou as ideias positivas e negativas referentes à inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual no ensino regular comum, por meio de relatos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de um número maior de concepções positivas acerca do tema, concepções negativas também foram apontadas pelos professores, dentre as quais, a presença de visões tradicionais que inviabilizam a promoção da inclusão e a aprendizagem significativa dos alunos PAEE, a ideia de que o aluno não aprenderá devido à deficiência, a falta de formação continuada e o despreparo dos profissionais de educação que, ao receber os alunos PAEE na escola, não tem subsídios para atendê-los adequadamente, com qualidade.

O Quadro 4 apresenta as pesquisas encontradas nas bases de dados CAPES e SciELO, no período de 2015 a 2019, organizadas como se segue: título, ano, autor(a), instituição e periódico. Ao realizarmos a busca encontramos diversos trabalhos sobre Ensino Colaborativo, mas em outros contextos escolares, como na Educação Infantil, e que não seriam aproveitados em nosso estudo.

**Quadro 4** – Produções encontradas na CAPES e SciELO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES Scientific Electronic Library Online – SciELO				
Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Periódico
Práticas de professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em classe regular	2015	SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos.	UFRN	Revista Brasileira de Educação Especial
A bidocência como uma proposta Inclusiva	2016	PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO; Cristina Angélica de Aquino Carvalho.	UFRJ	Journal of Research in Special Educational Needs
Consultoria Colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita	2016	BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila.	UFSCar	Revista Psicologia: teoria e prática
O processo de inclusão de uma aluna Deficiente Intelectual em uma escola comum do Ensino Fundamental I	2016	MORGADO, Camila Lourenço; FISCARELLI, Silvio Henrique.	UNESP	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
As (re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência	2017	FRANCO, Lucimar de Lima; NERES, Celia Correa.	UEMS	Revista Periferia/Educação Cultura & Comunicação PPGCEC/UERJ

Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	2018	MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares.	UFSM	Revista Educação Especial
--	------	--	------	---------------------------

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Santos e Martins (2015) apresentam resultados a partir da investigação realizada das práticas pedagógicas de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que têm em sala de aula alunos com Deficiência Intelectual. Apontam que as práticas docentes eram pautadas na pedagogia tradicional, apoiada em uma educação bancária, conforme a perspectiva freiriana, sem estratégias e dinâmicas de ensino que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. Ressaltam que a formação continuada de professores é necessária, devendo contemplar temáticas voltadas à inclusão e às práticas pedagógicas inclusivas. A existência de parceria entre professores da Sala de Recursos Multifuncionais com os professores de sala comum e suas respectivas famílias ganham destaque.

O estudo de Pinheiro e Mascaro (2016) é sobre o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na rede regular de ensino por meio do trabalho colaborativo e Co-ensino ou, como descrito pelas autoras, bidocência, que é a parceria entre os professores de sala comum e de especialistas de Educação Especial. Os resultados indicam que o trabalho colaborativo possibilitou avanços significativos no desenvolvimento da autonomia, do comportamento e também das competências socioemocionais dos alunos com Deficiência Intelectual.

Benitez e Domeniconi (2016) apresentaram a prática de consultoria colaborativa, realizada pelo psicólogo escolar, como uma ação promissora importante para a articulação e o auxílio dos professores no processo de ensino de leitura e escrita dos alunos com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. Por meio de uma análise avaliativa da qualidade da consultoria colaborativa aplicada aos professores de sala comum e aos especialistas de Educação Especial, evidenciaram que a atuação do psicólogo junto com os profissionais de educação proporciona avanços. Deste modo, o psicólogo poderia promover consultoria colaborativa.

Morgado e Fiscarelli (2016), por sua vez, verificaram as visões dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuem

alunos com Deficiência Intelectual em sala de aula, considerando temas como o processo de inclusão – a inclusão escolar –, as particularidades e as necessidades dos alunos, as legislações, a atuação docente, a relação familiar, a compreensão e o entendimento do processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, o apoio da gestão etc. Constataram que a Educação Especial teve muitos avanços nas legislações e no ambiente escolar, porém ainda apresenta precariedade, falhas na promoção à inclusão e no ensino de qualidade.

Franco e Neres (2017) refletiram sobre a atuação dos professores na sala de aula comum e dos professores especialistas de Educação Especial no processo de inclusão de um aluno com Deficiência Intelectual. Os resultados dessa pesquisa apontaram que as atuações desses profissionais não são conjuntas, e que os professores de sala comum não se consideram responsáveis pelo ensino do aluno com Deficiência Intelectual. Ainda que estes últimos profissionais tenham consciência da necessidade de adaptação de conteúdo, deixam de fazer, não promovendo a participação do aluno PAEE.

Mello e Hostins (2018) trataram sobre a importância da construção de instrumentos de avaliação de forma mediada e articulada entre professores de ensino comum e do AEE. Elas notaram que as lacunas existentes nas práticas docentes no processo de inclusão de alunos PAEE mostram que as práticas de avaliação têm sido distintas e desconectadas das necessidades dos alunos com Deficiência Intelectual.

Constatamos, então, a partir do levantamento de estudos acerca do Ensino Colaborativo, significativa escassez de pesquisas e de ações docentes voltadas à efetivação da inclusão escolar e da escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual. Identificamos lacunas, anseios e dificuldades enfrentadas pelos profissionais na atuação com os alunos PAEE, assim como desconhecimento da estratégia de Ensino Colaborativo, sucintamente apresentado nas pesquisas encontradas, escassez de formações continuadas e mais, especificamente, abordagens e ações docentes com implementações das estratégias de Ensino Colaborativo.

No próximo capítulo apresentaremos práticas de Ensino Colaborativo, baseando-nos em autores pioneiros no Brasil sobre tais estratégias. Tais estudos estão de acordo com as discussões apresentadas até aqui, também com as ações docentes implementadas pelo pesquisador e pela professora de sala comum.

Discorreremos sobre essas práticas no contexto do Ensino Fundamental, a partir de aportes teóricos validados e significativos que serviram de base para a composição da presente pesquisa e das ações docentes adotadas durante sua elaboração.

### 3 AS PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Atualmente, profissionais de diversas áreas têm buscado novas estratégias e meios para estimular, motivar e capacitar às pessoas no trabalho e no aprendizado. Quando tratamos de educação não é diferente, principalmente no que se refere à inclusão; trata-se aqui de profissionais da educação engajados e de professores especialistas de Educação Especial que buscam constantemente refletir e inovar suas práticas e estratégias de ensino para que a aprendizagem dos alunos PAEE se torne significativa, atendendo as particularidades de cada um deles. No entanto, antes mesmo de compreendermos o que são as estratégias de Ensino Colaborativo, é necessário conhecermos a atuação dos professores, tanto dos especialistas de Educação Especial quanto dos professores de sala comum.

O termo “docência” pode ser definido a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no âmbito da licenciatura (BRASIL, 2006), bem como pelas afirmativas de Veiga (2009). Nas Diretrizes são apresentadas as práticas educativas e o trabalho pedagógico dos professores licenciados em pedagogia, atuantes nos espaços escolares e não escolares, com ênfase na docência. Assim sendo,

1º Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Notemos que a docência perpassa o ato de ensinar, mas implica ações educacionais metodológicas e deliberadas que acontecem na articulação dos saberes científicos e culturais, nas trocas pessoais, no processo de ensino-aprendizagem e na construção dos conhecimentos, por meio do diálogo. Nessa perspectiva, Veiga (2009, p. 24) afirma que, “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”.

Desse modo, a docência, ou melhor, as práticas docentes dos professores acontecem por meio de planejamentos, estudos, organizações e reflexões contextualizadas, visando o desenvolvimento e a formação humana. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, no artigo 4º, parágrafo único,

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006b, p. 12).

No artigo 5º estão elencadas algumas aptidões que os professores deverão desenvolver durante a docência, tais como:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária [...] VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento [...] XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006b, p. 12).

Contudo, a atuação docente dos profissionais da educação precisa ocorrer de modo colaborativo, um trabalho em equipe com vistas à superação da exclusão e da promoção de um ensino de qualidade, atendendo, desse modo, à diversidade cultural existente no ambiente educacional e na sociedade brasileira de modo geral.

Segundo Romanowski (2013, p. 308),

Docência não se resume em ensinar, mas abrange a própria organização do ensino, da instituição. Amplia-se para planejar, zelar pela aprendizagem e avaliar. Diante de resultados não satisfatórios, o professor busca novas estratégias para que todos os alunos aprendam. Tudo isto requer conhecimento, formação e desempenho, associado à inovação, para promover melhoria.

Percebemos, então, na delimitação do conceito de docência, que a atuação dos profissionais de educação é constituída por ações que caminham pelo viés da colaboração, no ato de planejar para avaliar e no avaliar para constatar resultados. Nem sempre os resultados dessas ações serão positivos, mas permitirão que os professores explorem novas estratégias, no intuito de sanar as dificuldades dos alunos, a fim de oportunizar um processo de ensino-aprendizagem de modo efetivo, sem exclusão social. Para Veiga (2009, p. 24), “no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”.

É a partir dessa base e, em amplitude, que se encontram as estratégias de Ensino Colaborativo, estratégias que têm levado a muitos profissionais a se aprofundarem no assunto, bem como a colocá-la em prática, estratégias de ensino que se configuraram há poucos anos no Brasil. Os estudos mencionam as pioneiras dessa estratégia de ensino no país, sendo autoras que se debruçaram incessantemente nas pesquisas acadêmicas voltadas à Educação Especial, tais como Capellini (2004), Zanata (2004), Mendes (2006), Capellini e Mendes (2007), Fontes (2009), Almeida e Machado (2010), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Rabelo (2012), Lago (2014) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). As pesquisas dessas autoras mostram claramente que o Ensino Colaborativo diz respeito às estratégias de ensino que promovem práticas promissoras à inclusão de alunos PAEE, efetivando o processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa para todos os alunos com ou sem deficiência.

De acordo com os estudos acadêmicos, o Ensino Colaborativo é um conjunto de estratégias de ensino que visam à efetivação da inclusão escolar, trazendo diversas e ricas práticas pedagógicas para a equipe escolar. Propõe garantir o ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, sendo que eles se referem, de acordo com o Artigo 58 da LDB/1996, sob a Lei nº 12.796, de 2013, aos “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas



habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013) e, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a pessoa com deficiência é “[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

Com foco na inclusão e na permanência e aprendizagem significativa dos alunos PAEE, assim como dos demais alunos, o Ensino Colaborativo é uma estratégia de ensino para ser usada em parceria por professores de Educação Especial e professores de sala comum, possibilitando que dividam responsabilidades, planejem, instruem e avaliem suas práticas, atuando numa mesma sala com um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETTE, 2007). French, (2002), Wess e Lloyd (2003), Mendes (2006) e Capellini e Mendes (2008), classificam o trabalho colaborativo em dois estilos e definições.

O primeiro deles é denominado “consultoria colaborativa”, na qual diversos profissionais especialistas trabalham como agentes de intervenção e assistência fora do contexto da sala de aula, promovendo assistência ao professor de sala comum para a implantação de estratégias e modelos de organizações e adaptações nos conteúdos didáticos, na escola etc., na atuação junto aos alunos PAEE.

O segundo, por sua vez, é denominado de “Co-ensino e Ensino Colaborativo”, no qual se realiza um trabalho conjunto entre o professor especialista de Educação Especial e professor de sala comum, que envolve planejamento, avaliações e etc., pela causa da efetivação da inclusão e do ensino de qualidade para os alunos PAEE.

De acordo com Marin e Braun (2013, p.53), o propósito principal do Ensino Colaborativo é “garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores”, conforme mencionadas no Quadro 5.

**Quadro 5** – Descrição das habilidades dos professores

Professor de classe comum	Professor especialista de Educação Especial
Saberes disciplinares	Adequação curricular
Conteúdos	Propostas e metodologias de ensino
Currículo e planejamento	Estratégias e recursos didáticos

Fonte: Elaborado e adaptado pelo Autor (2020), com base em Capellini, Pereira e Zanata (2008).

Levantamos a seguinte questão: será que trabalhar de forma colaborativa é somente dividir as atribuições docentes entre os professores? Segundo Capellini, Pereira e Zanata (2008) existem condições necessárias para que um trabalho colaborativo dê certo. Alguns desses elementos estão descritos na Figura 3.

**Figura 3** – Elementos necessários para a colaboração

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020) com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

Conforme a Figura 3, o trabalho colaborativo envolve princípios básicos que são fundamentais na colaboração, e para que a parceria aconteça é imprescindível que os dois professores na atuação conjunta tenham um objetivo comum, equivalência entre os participantes, participação de todos,

compartilhamento de recursos, responsabilidades e voluntarismo (ZANATA, PEREIRA, CAPELLINI, 2008), conforme descrito no Quadro 6.

**Quadro 6** – Descrição e definição dos princípios básicos do trabalho colaborativo

<b>Objetivo comum</b>	Definir o processo de trabalho de forma clara; definição de papéis; conhecer e compreender o que vai ser realizado; planejamento do método e da ação.
<b>Equivalência</b>	Correspondência entre os participantes; importância e valor.
<b>Participação</b>	Envolvimento de todos; atuação de todos os envolvidos;
<b>Compartilhamento</b>	Partilhar os benefícios; dividir as funções, as práticas e os materiais; compartilhar ações.
<b>Voluntarismo</b>	Vontade; ética.

Fonte: Elaborado e adaptado pelo Autor (2020) com base em Capellini, Pereira e Zanata (2008).

Desse modo, o trabalho colaborativo vai além da parceria entre os dois professores que, em suas práticas pedagógicas, “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214). Fica evidente nas descrições do Quadro 6, embasadas nas afirmativas de Zanata, Pereira e Capellini (2008), que o trabalho colaborativo envolve a participação efetiva de todos aqueles que estão presentes no ambiente escolar, desde o suporte administrativo da escola até a gestão, incluindo coordenação e funcionários, como um todo. Assim, toda equipe escolar precisa compreender essa estratégia de ensino e trabalhar em parceria.

O Co-ensino, por sua vez, propõe a atuação conjunta de dois professores em um modelo de bidocência. Ambos agem com igualdade e respeito, tomam decisões de maneira recíproca e não hierarquizada, invertem, em determinados momentos, seus papéis, como ações de responsabilidade profissional. De acordo com Friend e Hurley-Chamberlain (2007), existem alguns fatores importantes que precisam ser analisados e dialogados na escola quando se pensa em implantar a proposta de Co-ensino. Os fatores estão representados na Figura 4.

**Figura 4** – Dez fatores principais do Co-ensino



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020) e adaptado com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

O Co-ensino acontece horizontalmente, numa relação/interação, sendo que todo seu processo deve ser bem definido, da apresentação inicial da proposta à organização e ação. O Co-ensino envolve diálogo, demanda de tempo, parceria e apoio da gestão escolar e dos demais envolvidos; requer simpatia e rápida compreensão, bem como atuação compartilhada e bem preparada.

Argueles, Hughes e Schumm (2000) definiram sete fatores-chave para o sucesso do Co-ensino, sendo eles: tempo para o planejamento comum, flexibilidade, correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo. Observemos a definição desses fatores de maneira simplificada no Quadro 7.

**Quadro 7** – Descrição e definição dos fatores para o sucesso do Co-ensino

Quantidade	Fatores	Definição
1º	Tempo para o planejamento comum	Necessário para planejar e avaliar as práticas. Diálogo sobre as ações, os alunos, as ideias, as responsabilidades, momento de reflexão.
2º	Flexibilidade	Respeito e igualdade. Espírito de equidade para vivenciar uma nova rotina de atividades.
3º	Correr riscos	Arriscar em realizar novas metodologias e atividades.
4º	Definição de papéis e responsabilidades	Trabalhar com equidade, sendo que os dois professores têm igual importância.
5º	Compatibilidade	Discutir as filosofias, metodologias e particularidades de cada professor para chegar a uma proposta comum antes da ação.
6º	Habilidades de comunicação	Oportunizar o diálogo, saber ouvir e falar sempre em busca de uma proposta comum entre os pares.
7º	Suporte administrativo	Chave de tudo, desde a implementação até a superação dos obstáculos e desafios iniciais, visando transformar os erros em reflexões e mudanças.

Fonte: Elaborado e adaptado pelo Autor (2020) com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

De fato, não é fácil implantar uma nova estratégia de ensino, sendo imprescindível uma conversa e apresentação da proposta de ensino, diálogo, organização, planejamento e reflexões em conjunto. É um trabalho constantemente permeado por parcerias, apoio administrativo, responsabilidades, compartilhamentos e o entendimento de que se enfrentará desafios e diversos obstáculos iniciais, mas que eles podem ser sanados por meio de intervenções capazes de transformar os erros em reflexões e os obstáculos e desafios em superação.

Enfatizamos que trabalhar de forma colaborativa não se dá simplesmente por meio da parceria entre dois professores, mas também envolve flexibilidade, pois, todo e qualquer processo de relacionamento é composto por estágios que lidam com tempo e a adaptação dos sujeitos envolvidos. Gately e Gately (2001) definiram os estágios desse processo de acordo com os níveis de colaboração e interação entre professores especialistas de Educação Especial e professores de sala comum após a implantação do Co-ensino.

Durante os estágios de colaboração, os professores são conduzidos à fase de adaptação, lidam com desafios de comunicação, relacionamento e interação, a fim de evitar trabalhos individuais que, com o decorrer do tempo e das circunstâncias, estagnariam. Para que isso seja evitado, é fundamental que haja flexibilidade dos sujeitos envolvidos, para que os dois construam um nível de confiança, uma boa relação, um diálogo frequente e aberto entre si, tornando o

trabalho mais prazeroso e significativo. Os estágios definidos por Gately e Gately (2001) estão descritos, de modo simplificado, na Figura 5.

**Figura 5** – Estágios de colaboração



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020) e adaptado de Gately e Gately (2001, *apud*. MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Para que a estratégia de Ensino Colaborativo e Co-ensino seja efetivamente implementada requer tempo e planejamento, conforme expresso na Figura 5, passando por estágios desafiadores, desde a tentativa inicial de um trabalho conjunto – que pode não dar certo e estagnar-se –, até o verdadeiro trabalho conjunto, que é colaborativo e marcado por objetivos comuns. Essa nova estratégia exige um processo de adaptação e familiarização com o novo modo de se trabalhar, beneficiando todos os alunos, também a inclusão dos alunos PAEE.

O trabalho colaborativo e o Co-ensino não envolvem apenas o bom convívio, a amizade entre professores, mas também inclui a empatia, já que esta é fundamental para que o trabalho se torne positivo. Além do mais, envolve tempo, planejamento, estabelecimento de metas, gerenciamento, arranjos, apresentações e discussões sobre a nova estratégia, parcerias, apoio administrativo e, acima de tudo, voluntarismo para aceitar um novo modelo de ensino pautado na igualdade/equidade, no respeito, na ética e na luta pela inclusão.

A colaboração/Co-ensino é, então, a união das habilidades, a utilização de criatividade, a troca de responsabilidades, ou seja, é a atuação em conjunto, no qual cada sujeito tem seu papel. Promove a interdependência, rompendo com o modelo de trabalho hierarquizado, de maneira dinâmica, coletiva, no qual todos assumem responsabilidades, desde a organização e a elaboração até a execução, colocando, assim, a ação da proposta em prática. A prática pedagógica, dentro dessa estratégia de ensino, é favorecer a aprendizagem dos alunos PAEE sem

que sua exclusão seja promovida, e sem individualizar o ensino. Cria-se, então, novos meios e situações para que os alunos PAEE aprendam com os demais, de acordo com as suas especificidades, e com equidade.

Diante disso, os professores precisam buscar novos meios, sabendo que

[...] Pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola que é o tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum [...] considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida (ANDRÉ, 1999, p. 12).

Cabe a cada profissional da educação a investigação por melhores estratégias, novas metodologias e práticas de ensino que não individualizem nem particularizem a ação pedagógica de maneira exclusiva, mas que promovam a inclusão, que façam da aprendizagem um lugar de experiências pautadas nas vivências significativas dos alunos PAEE e dos demais alunos. As estratégias de Ensino Colaborativo possibilitam e promovem essa inclusão, mas oferecem, de maneira organizada e planejada, a colaboração dos professores em um trabalho feito coletivamente, de modo inclusivo e objetivo, respeitando as necessidades de qualquer aluno sem excluir os alunos PAEE. Deste modo, a aprendizagem torna-se prazerosa, e a autonomia e a construção do conhecimento são desenvolvidas de formas significativas.

### **3.1 O Público-alvo da Educação Especial e o Co-ensino**

Os alunos PAEE em uma sala em sistema de Co-ensino, em todo o processo de seu desenvolvimento e aprendizagem, é o objetivo dessa estratégia de ensino, visando à inclusão desse sujeito de maneira efetiva. Segundo a LBDEN/1996, artigo 58, Lei nº 12.796, de 2013,

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Portanto, os alunos PAEE são educandos com deficiência, devem ser educados como qualquer outra criança, tendo direito à educação na rede regular

de ensino. Considerando suas especificidades e necessidades, professores qualificados e especialistas em Educação Especial precisam ensiná-los, acompanhá-los e oportunizar diversas maneiras e possibilidades para a aprendizagem, contribuindo para a construção de um conhecimento autônomo em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CB nº 2/2001 (Brasil, 2001a) que, em seus artigos 3º, 8º e 12º, enfatizam que os alunos PAEE têm direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino em salas comuns, além das flexibilizações curriculares até as modificações arquitetônicas das escolas para eliminar barreiras que dificultem a inclusão dos alunos PAEE.

Vale ressaltar que, por mais que o objetivo do Co-ensino seja a inclusão dos alunos PAEE, sua ideia central não está pautada no atendimento ou no trabalho centralizado somente neles. O Co-ensino discorre de uma estratégia prática e efetiva sobre a ação dos dois professores trabalhando em conjunto, atuando com todos os alunos da sala, o que propicia modificações e intervenções necessárias durante suas práticas, desde adaptações curriculares, adequações de atividades e métodos, para que todos os alunos participem de maneira efetiva das aulas e das atividades propostas. Nestes termos, busca-se a melhora no ensino e na paridade de oportunidades para todos os alunos.

Sendo assim, o trabalho do professor especialista não está apenas centrado nos alunos PAEE, mas se torna dinâmico e participativo dentro da sala de aula. A interação entre professor especialista de Educação Especial e professor de sala comum torna-se frequente, e os dois podem ter acesso a um sistema de ensino no qual as práticas voltadas aos alunos PAEE estão em consonância com os demais alunos presentes na sala.

As atividades em sala de aula deixam de ser individualizadas, mas direcionadas para todos os alunos, sujeitas às adequações ou adaptações de acordo com as particularidades de cada aluno. Os professores priorizam os alunos como agentes principais ou protagonistas da aprendizagem, considerando as reais necessidades e organizando atividades equiparadas para todos, contribuindo, assim, para a promoção de uma inclusão baseada na igualdade/equidade.

### **3.2 As estratégias de Co-ensino para o AEE**



Assim como o Ensino Colaborativo, o Co-ensino é uma estratégia de ensino com forte implementação para o apoio e a efetivação da inclusão dos alunos PAEE na rede regular de ensino, algo que já tem ocorrido em diversos países da Europa, como a Itália, e também nos Estados Unidos e no Canadá. Grande parte está presentes nas práticas e nas literaturas internacionais (LAGO, 2014).

Segundo Lago (2014), os primeiros estudos e pesquisas realizadas no Brasil acerca das estratégias de Ensino Colaborativo e Co-ensino tiveram início na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs, com as pesquisas desenvolvidas pelas pioneiras Capellini (2004) e Zanata (2004), que impulsionaram novos estudos sobre esse modelo de ensino, tais como os desenvolvidos por Mendes (2006), Cabral (2009), Lago e Almeida (2009), Assis, Mendes e Almeida (2010), Machado e Almeida (2010), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Rabelo (2012), Zerbato (2012), Mendes e Vilaronga (2013), Lago (2014), Vilaronga (2014) e Zerbato (2014).

Lago (2014) tratou sobre as literaturas significativas e esclarecedoras acerca das estratégias de Co-ensino que demonstraram resultados positivos e efetivos na inclusão dos alunos PAEE na rede regular de ensino, modelo articulado por meio da colaboração e parceria entre os profissionais de educação. Para conhecimento e visão geral dos estudos apontados por Lago (2014), elaboramos o Quadro 8.

**Quadro 8** – Breve revisão da literatura com base nos estudos de Lago (2014 p. 48-62)

<b>Co-ensino – Breve revisão da literatura internacional e nacional</b>	
<b>Autor/Ano</b>	<b>Resumo</b>
Bauwens, Hourcade e Friend (1989)	Ênfase na atuação dos profissionais de educação em conjunto – o especialista de Educação Especial e o professor de sala comum – sendo que essa prática foi nomeada como Co-ensino.
Friend e Cook (1990)	Importância dada à atuação conjunta dos professores na efetivação da inclusão dos alunos PAEE, nomeando essa parceria como <i>co-teaching</i> .
Argueles, Hugues e Shumm (2000)	Proposta de que o Co-ensino beneficia todos os alunos em sala de aula, e a identificação de sete fatores importantes para o sucesso do Co-ensino.
Dieker (2001)	O Co-ensino como modelo de ensino promissor para a inclusão dos alunos PAEE, a partir da atuação colaborativa entre professores.
French (2002)	Definição e apontamento dos princípios do Co-ensino.
Wess e Lloyd (2003)	Seis abordagens de Co-ensino, e destaque para a instrução, disposição e organização da sala de aula e alunos no espaço físico.
Zanata (2004)	Sobre a variedade de possibilidades de trabalhos entre professores especialistas de Educação Especial e de sala comum.
Capellini (2004)	Quanto aos benefícios da atuação conjunta dos professores em um modelo de Co-ensino na aprendizagem dos alunos PAEE.

Beamish, Bryer e Davies (2005)	O Co-ensino como benéfico para os participantes e para os alunos no ensino-aprendizagem.
Gately (2005)	O Co-ensino como atuação conjunta dos professores na instrução dos alunos PAEE e de todos os alunos da sala.
Mendes (2006)	Definição do Co-ensino como modelo de prestação de serviços entre especialista de Educação Especial e professor de sala comum, ambos dividindo responsabilidades no mesmo espaço físico.
Capellini e Mendes (2008)	O Co-ensino como atuação conjunta dos profissionais na instrução e intervenção com os alunos.
Mendes e Nunes (2008)	O Co-ensino como prática de ensino em parceria igualitária entre professor especialista de Educação Especial e professor de sala comum.
Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, e Shamberger (2008)	Seis abordagens de Co-ensino.
Mickelson (2008)	Os impactos da implementação do Co-ensino como altamente positivos na eliminação de práticas docentes tradicionais, promovendo mudanças no ambiente escolar como um todo e na efetivação da inclusão dos alunos PAEE.
Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009)	Definição de três estágios do trabalho na modalidade Co-ensino: inicial, intermediária e de comprometimento.
Lago e Almeida (2009)	Apontamentos sobre as dificuldades e desafios do Co-ensino, mas afirmando que os resultados positivos são inúmeros e bem maiores que os desafios; os resultados foram significativos na aprendizagem da aluna PAEE.
Machado e Almeida (2010)	O Co-ensino como estratégia eficaz para o ensino-aprendizagem de alunos com ou sem deficiência.
Frade (2011)	Caracterização do Co-ensino; apresentação de seus pontos positivos e negativos.
Potter (2011)	Analisa a compreensão da leitura e da escrita dos alunos PAEE em um trabalho de Co-ensino entre professores.
Mendes e Malheiros (2012)	Quanto aos benefícios do Co-ensino como uma estratégia que não somente beneficia a aprendizagem dos alunos PAEE como de todos os alunos da sala de aula.
Kison (2012)	Trabalha as dificuldades e os benefícios do Co-ensino; mostra que sua qualidade se dá por meio de apoio, planejamento e comunicação entre os professores e a comunidade escolar.
Flores (2012)	Análise de práticas pedagógicas bem-sucedidas de professores que atuam em sala comum com alunos PAEE no trabalho colaborativo e Co-ensino.
Zerbato, Vilaronga, Mendes e Paulino (2012)	Proposta de que para a efetivação do trabalho colaborativo e Co-ensino é necessária uma política educacional mais efetiva e atitudinal e que ultrapasse o espaço da SRM.
Rabelo (2012)	O Co-ensino como uma filosofia de trabalho, na parceria e atuação conjunta, assim como uma estratégia de grande potencial na formação de professores e de avanços no desenvolvimento dos alunos PAEE.
Marques e Duarte (2013)	Defende que a atuação conjunta demanda tempo e que ela potencializa o ensino-aprendizagem dos alunos.
Bell (2013)	O apoio da gestão escolar como imprescindível para o sucesso do Co-ensino.
Blank (2013)	Sobre as concepções dos professores especialistas de Educação Especial e de sala comum sobre Co-ensino.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020) com base nos estudos de Lago (2014).

Notamos que todas as referências apontadas por Lago (2014) trazem estudos sobre a atuação conjunta entre professores especialistas de Educação Especial e professores de sala comum com alunos PAEE, a partir do modelo de

Co-ensino. Também aponta autores que estiveram interessados nos conceitos e definições de Co-ensino, de modo geral, apresentando resultados positivos, no contexto da implantação da estratégia de Co-ensino nas escolas, além de se referir aos desafios e dificuldades que surgem no decorrer do trabalho colaborativo. Desse modo, a partir dos estudos citados, é possível identificar algumas estratégias de Co-ensino que possibilitam um trabalho significativo e promissor para a inclusão com os alunos PAEE. Podemos dizer que, de acordo com as afirmativas de Lago (2014, p.51) baseando-se nos estudos de Dieker (2001) e Gately (2005), a estratégia de Co-ensino

[...] visa atuar diretamente nas diversas necessidades educacionais dos alunos com deficiência com objetivo de melhorar e ampliar o suporte educacional para esses alunos. Isso é possível, graças à atuação entre professores de educação geral e especial que juntos fornecem instruções de forma colaborativa dentro da sala de aula comum, o que envolve também os alunos sem deficiência. Ambos os professores assumem a responsabilidade na educação de todos os alunos, bem como as responsabilidades de ensino.

Vaughn, Schumm e Arguelles (1977) discorreram sobre determinadas etapas que se concretizam durante o trabalho dos professores no Co-ensino; tais etapas fortalecem a parceria e a confiança no trabalho do professor especialista de Educação Especial e de sala comum, exigindo alguns arranjos durante todo o processo. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), por sua vez, representaram essas etapas em oito componentes importantes do Co-ensino (GATELY; GATELY, 2001), que estão em conexão com os modelos e estágios de Co-ensino delineados por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), sendo eles: a comunicação interpessoal, o arranjo físico, a familiaridade com o currículo, as metas do currículo, o planejamento instrucional, a apresentação instrucional, o gerenciamento da sala de aula e, por fim, a avaliação – todos eles perpassando pelos estágios definidos por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009).

Vaughn, Schumm e Arguelles (1977) também apresentaram seis propostas de arranjos de Co-ensino: a) um ensina, outro observa; b) um professor, um assistente; c) estações de ensino; d) ensino paralelo; e) ensino alternativo; f) equipe de ensino. Tais arranjos possibilitariam aos professores envolvidos uma atuação conjunta, pelas quais suas responsabilidades pudessem ser divididas em sala de aula, como a circulação no espaço físico, a observação dos alunos, a

divisão de instruções com foco nos níveis de aprendizagem dos alunos, planejamento e execução das instruções com base na igualdade, parceria e colaboração. Para o entendimento das propostas de arranjos de Co-ensino, compreendamos a Figura 6.

**Figura 6** – Propostas de arranjos a partir do Co-ensino

<p>Um professor assume o papel principal na classe, enquanto o parceiro assume papel passivo na instrução, de auxiliar, observando o comportamento e a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Um professor assume a liderança, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou pequenos grupos.</p>
<p>Idealizam-se vários "locais" de aprendizagem em torno da sala, com focos de aprendizagem diferentes, mas que se inter-relacionam. Nesse modelo, os alunos se deslocam de um local para outro, sendo cada professor responsável por um grupo.</p>	<p>A classe é igualmente dividida ao meio, sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Nesse caso, mesmo divididos, existe um plano de aula comum.</p>
<p>Usado quando se tem um pequeno grupo de alunos que necessitam de revisão, reforço ou aceleração. Um professor assume o comando na instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como foco o aprendizado desse pequeno grupo em conteúdos específicos. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como o professor responsável por essa instrução.</p>	<p>É o objetivo final do coensino, onde os professores em dupla se responsabilizam pela instrução e pela responsabilidade educacional da sala. Os professores juntos podem coapresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução da instrução.</p>

Fonte: VAUGHN, SCHUMM, ARGUELLES, 1977, *apud*. MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014.

Percebamos, então, que a estratégia de implantação do Co-ensino implica passar por estágios e arranjos. O trabalho tem início em um estágio no qual os professores não tem muita comunicação e parceria, um ensina e o outro somente observa. Este observador pode ser meramente um professor auxiliar que, ao fazer a leitura de todo o contexto de sala, apenas recebe informações e, desse modo, ainda não está inserido nas instruções do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Rabelo (2012) descreve que neste “estágio inicial” o professor de sala comum é o ator principal, aquele que domina os conteúdos, que tem total autonomia na construção e propriedade do currículo, sendo que o professor especialista de Educação Especial é tido como auxiliar, assistente e incapaz de gerenciar e instruir os alunos em sala de aula, apenas auxiliando no comportamento e na observação dos alunos.

Em seguida, os professores passam para o “estágio de comprometimento”, no qual ocorre a consolidação do trabalho colaborativo. Segundo Rabelo (2012) os professores passam a ter uma comunicação mais frequente, o diálogo parte das regras e organizações da sala de aula, o professor de sala comum começa a dar espaço para o professor especialista de Educação Especial, tanto no movimento em sala de aula quanto no planejamento, responsabilidades e contribuições para as metodologias curriculares em sala de aula.

O estágio final é definido por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) como “estágio colaborativo”, sendo representado nos modelos de arranjos de Co-ensino por Vaughn, Schumm e Arguelles (1977) como “equipe de ensino”. Aqui os professores já estão em um trabalho totalmente colaborativo, e a atuação é inteiramente conjunta. Rabelo (2012) descreveu que nessa fase os professores atuam em igualdade, planejam, organizam, modificam, definem, executam, compartilham e instruem juntos.

Keefe, Moore e Duff (2004) inseriram nesse modelo de trabalho quatro tipos de saberes primordiais para que, de fato, o sistema de Co-ensino obtenha sucesso e seja significativo para os professores, bem como para a comunidade escolar e os alunos em geral. São eles: “conhecer a si mesmo”, “conhecer seu parceiro”, “conhecer os alunos” e “conhecer sua profissão”. Esses saberes são apontados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) como requisitos e momentos em que os professores reconhecem seus papéis, suas experiências, suas práticas, seus desafios e dificuldades, até mesmo os preconceitos e estereótipos

para com os alunos PAEE. No exercício de aprender a reaprender, de ter clareza do objetivo de trabalho, e zelar pela empatia durante todo o processo, assim como priorizar as relações e comunicações diante da aproximação do conhecimento dos alunos em sala de aula, torna-se mais acessível, para os professores, diagnosticar as dificuldades e os estágios de desenvolvimento dos alunos PAEE e dos demais da sala de aula. Isso tudo facilita, para os professores, o ato de planejar, avaliar, mediar, intervir, incentivando o protagonismo dos alunos por meio de suas necessidades, vivências e saberes construídos.

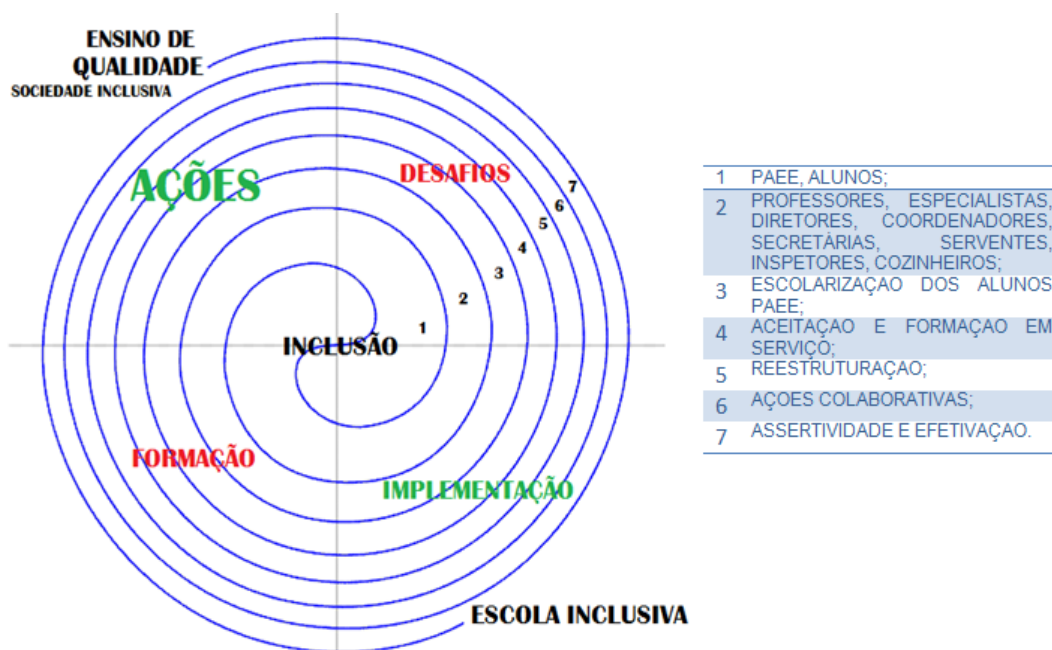
De acordo com debates e estudos que procuram apresentar práticas executáveis de inclusão dos alunos PAEE, tais estratégias concretizam e proporcionam o acesso permanente dos alunos PAEE na escola, reforçando o ensino de qualidade, assim como ajuda a desconstruir conceitos e paradigmas sobre os alunos PAEE. Desse modo, a inclusão pode se enraizar no ambiente escolar e fora dele, emanando não apenas por meio dos discursos, mas também de ações reais.

Estudos refletem sobre as estratégias de Co-ensino, ponderando sobre seus modelos de ensino, propostas, arranjos, componentes e saberes que proporcionam ações docentes que exigem ressignificação de práticas, novos olhares e percepções sobre a Educação Especial e Inclusiva. Evita-se, assim, ações descontextualizadas e que prezam por discursos e falsas atitudes no trabalho inclusivo, que ficam presos no papel e não se concretizam no chão da escola e até mesmo na sociedade.

Como ponto de partida para compreendermos as estratégias apresentadas nos capítulos anteriores, elaboramos um espiral para ampla visualização de um trabalho pautado na colaboração, tendo em vista a implementação do Ensino Colaborativo em apoio à escolarização e inclusão atitudinal, igualitária, com equidade e efetividade nas ações para com os alunos PAEE.

Verifiquemos que a Figura 7 apresenta o ponto central de trabalho, as ramificações e os processos a serem percorridos durante a implementação da estratégia de Ensino Colaborativo para a inclusão efetiva dos alunos PAEE, com uma abordagem ampla e construtiva, abrangendo todos os profissionais do contexto escolar.

**Figura 7** – Etapas processuais para implementação e efetivação do Ensino Colaborativo/Inclusão



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As etapas processuais representadas na Figura acima, apresentam, primeiramente, quatro vertentes que caminham por todo processo, incluindo a formação, a implementação e as ações, até os desafios a serem enfrentados. A espiral representa não uma forma contundente e linear dos aspectos essenciais para uma escola inclusiva, dada à implementação de novas estratégias que fortaleçam a inclusão, mas sim um processo que se perfaz de maneira contínua e crescente, conforme os apontamentos da estratégia de Ensino Colaborativo.

Os caminhos a serem percorridos têm como ponto central a inclusão e, a partir daqui, para sete extensões do espiral, de forma crescente. Essas extensões representam os passos primordiais para efetivação de um ensino de qualidade, inclusão e escolarização dos alunos PAEE, de maneira horizontal, já que a espiral contém duas pontas e, durante todo processo, caso suas extensões convirjam em ações colaborativas, essa espiral pode se ampliar, fixando-se numa linha reta. Dessa maneira, a espiral pode se conectar, em suas extensões, de uma extremidade a outra. Consolida-se, assim, as ações docentes assertivas, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva, por meio de um ensino pautado na colaboração, na qualidade e na extensão de suas práticas que, certamente, influenciarão a sociedade como um todo.



Conseqüentemente, haverá formações continuadas em serviço, com amplitudes intensivas, contemplando todos os profissionais do contexto escolar – consoante o quadro ao lado da espiral, em conexão com a segunda extensão de ações nas etapas processuais. A partir dessas formações, consolidam-se, a terceira e a quarta extensões, oportunizando conhecimento e compreensão do processo de escolarização dos alunos PAEE para todos os participantes do contexto escolar. Esse processo requer o respeito às legislações que abarcam a Educação Especial, a noção de quem são os alunos PAEE, um saber sobre o que é o sistema educacional inclusivo, assim como a inclusão e as estratégias de Ensino Colaborativo, as ações assertivas para consolidar e construir práticas educacionais em prol dos alunos PAEE a fim de que eles tenham acesso, permanência e ensino de qualidade dentro da rede regular de ensino. Isso tudo, sem dúvida, contribuirá para a efetivação da inclusão além dos muros da escola.

Em seguida, a reestruturação, quinta extensão da espiral, torna-se possível. Ela implica a organização arquitetônica e material, presentes em todo contexto escolar, a fim de quebrar as barreiras que dificultam e causam desafios constantes no processo de construção de uma escola inclusiva. Assim, a reestruturação diz respeito à urgência de mudanças e novas organizações no sistema organizacional, para possibilitar aos profissionais de educação momentos de diálogos e planejamentos, em conjunto e com assiduidade. Decerto, nesses parâmetros, desafios como tempo para as formações, organização e planejamentos por parte dos professores cerceados por horários e funções distintas, atribuições de trabalho e períodos/carga horária de trabalhos diferentes, podem ser melhor geridos.

Se todas as extensões estiverem em sintonia, num processo de crescimento e efetividade, a sexta e a sétima extensões, a saber, ações colaborativas e assertividade e efetivação, serão viáveis, pois, até aqui, no estágio processual, os profissionais já deverão possuir uma bagagem de conhecimentos e experiências acerca do trabalho colaborativo inclusivo. Os profissionais passam, assiduamente, a terem ações que corroboram com todo processo educacional inclusivo, compreendendo estratégias, dialogando abertamente, prezando pela parceria, atuação conjunta e, aprendendo a enxergar seus pares e todos os alunos do contexto escolar como seres humanos que possuem direitos iguais, respeitando as particularidades, necessidades e potencialidades de cada um



deles, que se complementam. Tais profissionais possuirão conhecimentos de quem são os alunos PAEE e das práticas assertivas necessárias para a efetivação do sistema educacional inclusivo e marcado por um ensino de qualidade.

Vimos até aqui estudos sobre a temática de pesquisa, estratégias que corroboram para um sistema educacional inclusivo. A Figura 7 aponta-nos, de maneira ampla, um novo viés que abrange todos os profissionais do contexto escolar, ponderando sobre as etapas processuais para a implementação e a efetivação do Ensino Colaborativo, também para consolidação da inclusão efetiva, não apenas no contexto educacional, mas também na sociedade como um todo (ZANATA; PEREIRA; CAPELLINI, 2008).

Para consolidar o delineamento e as etapas da pesquisa, no próximo capítulo apresentaremos o método de pesquisa, o local, os participantes e os procedimentos éticos, dentre outros assuntos relacionados ao tema.

## 4 MÉTODO

### 4.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa faz uso da abordagem qualitativa, tendo característica de pesquisa ação participante, sendo que seu desenvolvimento está pautado numa metodologia cujos “[...] dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa possibilita análises e coletas de dados que “[...] dão fundamentação à escrita [...] servem para pensar de forma adequada e profunda aquilo que se pretende investigar [...] identificam informações importantes dentro do material encontrado durante o processo de investigação [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com vistas à metodologia de característica de pesquisa ação participante, nossa pesquisa primou por ações atitudinais do professor especialista de Educação Especial na observação e interação com o ambiente de pesquisa e com os participantes. Nesse sentido, Saviani (1984) apontou que as pesquisas acadêmicas promovidas pelas universidades visam atender as demandas de problemas existentes no meio social por meio de um olhar crítico e exploratório. Nesse caminho, Gil (2007, p. 17) sugeriu que uma pesquisa “[...] é desenvolvida mediante o concurso de conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Para tanto, faz-se necessária à classificação do trabalho, a busca bibliográfica que, para Gil (2007, p. 47-67) é desvelada em algumas etapas como a escolha da temática de pesquisa, levantamento bibliográfico, problema de pesquisa, organização das temáticas, estruturação e conhecimento de fontes para buscas assertivas e produção da pesquisa, assim como leitura e análise de todo o material encontrado, organização do assunto e dissertação do texto final.

Tal como as etapas descritas por Gil (2007) é de extrema importância, de acordo com Triviños (1987), considerar as percepções e interações do professor especialista de Educação Especial com a realidade de pesquisa, pois permite ao pesquisador conhecer essa realidade e suas ações durante o “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”,

“etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, dentre outras “[...] ações pertencentes à pesquisa qualitativa sobre a qual o pesquisador está preocupado com a realidade, com todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, o mesmo representa um instrumento chave na coleta e obtenção de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 124-130).

Assim, a metodologia da atual pesquisa evita provar de modo conclusivo o que está em estudo. Em contrapartida, visa reunir dados por meio das investigações, interações e articulações do professor especialista de Educação Especial com o contexto de pesquisa, algo que qualifica o trabalho e proporciona novas visões acerca da temática em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Conforme as assertivas de Gil (2007), nosso intuito é a obtenção de dados qualitativos por meio das fontes correlatas à temática do estudo e, por meio da ação exploratória, coletar dados fornecidos pelos participantes, pelas ações dos envolvidos, por meio do estudo de campo e da pesquisa ação participante.

## **4.2 Local da Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), localizada na região central de um município de pequeno porte localizado no interior do estado de São Paulo. Seus estudantes são oriundos de diversos bairros que ficam no entorno da própria escola e também da zona rural. Nela estão matriculados aproximadamente 450 alunos, sendo 17 alunos PAEE. A equipe escolar é composta por 60 funcionários e o corpo docente por, aproximadamente, 40 professores, sendo que dentre os quais, 11 são professores especialistas de Educação Especial; na sala local de estudo trabalham dois professores, a saber, o professor especialista de Educação Especial e o professor de sala comum. A escola possui uma SRM para os AEE; no momento não possui alunos matriculados na SRM. No Quadro 9 segue a descrição do perfil dos alunos PAEE, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID 10, matriculados na escola que é objeto da pesquisa.

**Quadro 9** – Descrição do perfil dos alunos PAEE da escola local de pesquisa

<b>Perfil dos alunos PAEE</b>				
<b>Aluno</b>	<b>Deficiência</b>	<b>CID 10</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano/ Período</b>
A1	Síndrome de Down; Retardo mental leve; Perda de audição bilateral neurossensorial	Q – 90 F – 70 H – 90.3	10	5º ano manhã
A2	Transtornos fóbico-ansiosos; Transtornos específicos do Desenvolvimento das habilidades escolares; Transtornos hipercinéticos	F – 40 F – 81 F – 90	10	5º ano manhã
A3	Transtornos hipercinéticos; Retardo mental leve	F – 90 F – 70	10	4º ano manhã
A4	Transtornos específicos misto do desenvolvimento	F – 83	6	1º ano manhã
A5	Transtornos específicos misto do desenvolvimento	F – 83	6	1º ano manhã
A6	Transtornos globais do desenvolvimento	F – 84	6	1º ano tarde
A7	Transtornos específicos misto do desenvolvimento; Paralisia cerebral	F – 83 G – 80	6	1º ano tarde
A8	Transtornos globais do desenvolvimento	F – 84	7	2º ano tarde
A9	Paralisia cerebral	G – 80	7	2º ano tarde
A10	Transtornos globais do desenvolvimento	F – 84	8	3º ano tarde
A11	Perda de audição por transtorno de condução e ou neurossensorial	H – 90	8	3º ano tarde
A12	Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares; Transtorno hipercinético de conduta	F – 81.8 F – 90.1	8	3º ano tarde
A13	Retardo mental leve	F – 70	8	3º ano tarde
A14	Outro retardo mental – sem menção de comprometimento do comportamento	F – 78.9	8	3º ano tarde
A15	Em avaliação	?	8	3º ano tarde
A16	Transtornos globais do desenvolvimento; Paralisia cerebral; Perda não especificada da visão	F – 84 G – 80 H – 54.7	9	4º ano tarde
A17	Retardo mental leve	F – 70	10	5º ano tarde

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos dados coletados do prontuário escolar (2020).

Constatamos no Quadro 9 que há uma grande quantidade de alunos PAEE matriculados na rede regular de ensino, sendo que, em média, há cerca de 10 a 16 alunos PAEE matriculados em cada unidade escolar. Esse contexto caracteriza-se como um avanço significativo para a Educação Especial, pois, além das matrículas, da garantia de um ensino de qualidade, existe um professor para cada aluno PAEE em sala de aula e, no máximo, um professor para dois alunos PAEE. Constatamos, então, uma situação diferenciada e promissora para o trabalho colaborativo, sempre em conexão com a promoção da inclusão, do ensino equitativo, do acesso e permanência dos alunos PAEE na rede regular de ensino, somado a uma educação de qualidade.

### 4.3 Participantes

Participaram deste estudo uma aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, os demais alunos da sala de aula, a professora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial, cujos perfis estão descritos no Quadro 10.

**Quadro 10** – Descrição do perfil dos participantes

Perfil dos participantes da pesquisa				
Participante	Idade	Formação	Tempo de serviço	Série estudo/atuação
Professor comum	44 anos	Pedagogia; pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva	2 anos	Professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental
Professor especialista de Educação Especial	27 anos	Pedagogia; especialização em Educação Especial e Inclusiva, Deficiência Intelectual, Psicopedagogia e Gestão Escolar.	3 anos	Professor especialista de Educação Especial e AEE/Docente no Ensino Superior
Aluno PAEE – DI/TDAH	10 anos	Estudante	-	3º ano do Ensino Fundamental
25 alunos da sala	Entre 8 e 9 anos.	Estudantes	-	3º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Fica claro que há empenho dos professores com o desenvolvimento de suas carreiras profissionais, pela atenção e objetividade na busca por formações continuadas, visando conhecimento, entendimento e compreensão de novos aprendizados e práticas de ensino, e também progressão na profissão. Eles estão sempre em constantes formações, em nível de pós-graduação, ambos possuem especialização em Educação Especial. O professor especialista de Educação Especial tem 27 anos de idade, é graduado em Pedagogia, atuando na área por três anos, dois deles como professor de Educação Especial com alunos DI. A professora de sala comum tem 44 anos de idade, é graduada em Pedagogia, pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva, com dois anos de atuação como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram obtidos por meio do questionário elaborado pelo professor especialista de Educação Especial e respondido pela professora de sala comum.

#### **4.4 Procedimentos éticos**

A pesquisa seguiu os procedimentos éticos necessários para a segurança dos participantes e a validação das ações executadas (Anexo A). Elaboramos, inicialmente, uma carta de apresentação de pesquisa e um termo de consentimento para solicitar autorização à direção escolar, visando à aplicação e o desenvolvimento da pesquisa, bem como a parte teórica e prática de todo o trabalho, esclarecendo sua finalidade e seu processo de execução, a ser desenvolvido com a professora de sala comum (Apêndices A e B). Logo após a autorização, elaborou-se os termos de consentimento, Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – e Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE –, para a professora de sala comum, alunos e seus responsáveis, garantindo sigilo da identificação pessoal dos participantes como nome, endereço e documentos (Apêndices C, D, E).

Todos os termos passaram por uma minuciosa análise do Comitê de Ética no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Bauru, junto à Plataforma Brasil, seguindo as exigências, descrições e termos adequadamente dentro das resoluções vigentes do comitê, sendo aprovado por atender os parâmetros legais, metodológicos e éticos com seres humanos presentes nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (Anexo B).

#### **4.5 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados**

A presente pesquisa contou com duas entrevistas destinadas à professora de sala comum, aplicadas antes e depois da intervenção colaborativa, encontrando-se nos Apêndices F, G e H.

Foi utilizado um diário de campo para registro dos resultados das práticas elaboradas e analisadas, bem como da descrição do contexto da sala de aula (Apêndice J). Esse registro foi realizado diariamente após cada aula, tendo como guia a planilha diária da unidade escolar, disponível no Apêndice L.

Com o objetivo de registrar o desempenho da aluna PAEE e dos demais alunos da sala, também usamos cadernos e registros de desempenho acadêmico (Apêndices N e S).

No próximo capítulo discorreremos sobre o delineamento do produto, suas descrições, objetivos, criação, aplicação etc.

## 5 DELINEAMENTO DO PRODUTO

O produto foi idealizado a partir da necessidade de motivar e alfabetizar a aluna PAEE com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando caminhos certos quanto ao seu aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática, visto que lhe traria mais prazer e significado.

No ano de 2018, o professor especialista iniciou sua carreira profissional como professor de Educação Especial, na qual foi lhe atribuído um aluno com Deficiência Intelectual matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, que não sabia ler e escrever. Diante disso, buscou várias estratégias para conseguir auxiliá-lo, o que possibilitou resultados significativos e avanços na aprendizagem do aluno PAEE. Dentre os recursos disponíveis, empregou a recriação de jogos, adaptando-os para a alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática. Os jogos proporcionaram ao aluno a aprendizagem de maneira lúdica e dinâmica. Por meio deles o aluno construiu seus conhecimentos, e em apenas seis meses saiu da fase pré-silábica da escrita para a fase silábica alfabética em transição com a alfabética.

A experiência e o sucesso no trabalho referido acima nos incentivaram a idealização do produto a ser desenvolvido e pesquisado no mestrado. Assim, aplicamos os jogos de forma adaptada, modificando-os a partir das necessidades da aluna PAEE. Foram criados quatro jogos vinculados à alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.

### 5.1 Título do produto

*Alfaeduca* – multijogos trilhando pela alfabetização.

### 5.2 Descrição do produto

O *Alfaeduca* – multijogos trilhando pela alfabetização – é composto por quatro jogos de alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática (*Forcabol*, *O que é o que é?*, *Jogo da memória de rimas*, *Trilha matemática*), desenvolvidos e aplicados em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo,



em uma sala do 3º ano do Ensino Fundamental, com alguns alunos e, diretamente, com a aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Para auxiliar no processo de alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática da aluna PAEE, bem aquém dos demais alunos da sala, na fase pré-silábica da escrita, os jogos desenvolvidos foram aplicados durante seis meses, de modo lúdico e por meio do trabalho colaborativo.

### **5.3 Diagnóstico do local**

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida está localizada na região central de um município de pequeno porte no interior do estado de São Paulo. Ela está sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, e oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano) em um prédio próprio. Os estudantes são oriundos de diversos bairros do entorno da escola e também da zona rural. Na escola estão matriculados aproximadamente 450 alunos. O corpo docente é composto por cerca de 40 professores. Na sala que foi alvo de nossa pesquisa trabalham dois professores, a saber, o especialista de Educação Especial e a professora de sala comum.

### **5.4 Contexto de ensino e Público-alvo**

Vivenciamos atualmente diversas mudanças no mundo, e a inclusão é uma delas. Muitas pessoas comentam e discutem sobre a inclusão de alunos PAEE na rede regular de ensino. As leis são bem claras quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, mas, sabemos que, além disso, é necessário não apenas a aceitação e o acolhimento desses alunos, mas também a valorização das diferenças e o resgate dos valores culturais, de identidade e o respeito.

Cada aluno da escola pesquisada, ou melhor, da sala na qual a pesquisa foi desenvolvida, procede de diferentes bairros do entorno escolar, possuindo suas culturas e especificidades individuais. O professor especialista de Educação Especial e a professora de sala comum consideram os valores e as informações que esses alunos possuem, mas também direcionam seus olhares para a aluna PAEE. Ambos trabalham com ela e com os outros alunos, ponderando sobre seus

interesses e necessidades. Também se esforçam para que a aluna PAEE se encontrasse integralmente incluída no processo de ensino-aprendizagem. Os professores oportunizam para a aluna PAEE o acesso ao currículo escolar, buscando novas estratégias e adaptações curriculares, de maneira permanente, valorizando, assim, os novos conhecimentos e um trabalho totalmente colaborativo, dividindo responsabilidades e ações.

A condição socioeconômica dos alunos da sala de aula na qual a pesquisa se desenvolveu, incluindo a aluna PAEE, diagnosticada com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, é a classe média. Por exemplo, as famílias dos alunos apresentam estabilidade econômica, suprindo-se das necessidades básicas, tais como vestimenta e alimentação, além do acesso às opções de entretenimento cultural etc.

A unidade escolar atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, cuja faixa etária abrange dos seis aos dez anos de idade. A gestão da unidade escolar é engajada e dedicada, visando o melhor de cada integrante da escola, priorizando a inclusão, respeitando as particularidades e as necessidades de cada aluno, incentivando e capacitando os profissionais em busca de melhorias para as práticas pedagógicas se tornarem mais efetivas.

### **5.5 Possibilidades de alteração do contexto**

A atuação dos docentes com a estratégia de Ensino Colaborativo expôs novas possibilidades e alternativas de ensino, rendendo práticas totalmente efetivas de trabalho em equipe. Isso intencionou a parceria e a colaboração, a descoberta de novos meios, estratégias e visões em conjunto. Assim, o contexto da pesquisa se tornou melhor, por meio da realização do levantamento de dados sobre as condições de ensino da sala comum, a fim sanar as dificuldades específicas da aluna PAEE. Também contribuiu para a análise dos dados e proposição de práticas de ensino de modo colaborativo. Facilitou o desenvolvimento dos jogos de acordo com as necessidades da aluna PAEE, com características também dos demais alunos da sala comum, auxiliando-os na aprendizagem, com finalidade específica para o processo de alfabetização da aluna PAEE. Ademais, promoveu a aplicação dos jogos e a validação do procedimento.

## **5.6 Objetivos do produto**

### **5.6.1 Objetivo geral**

O objetivo geral do produto é auxiliar no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática da aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, junto aos demais alunos da sala.

### **5.6.2 Objetivos específicos**

Quanto aos objetivos específicos, elencamos: a) a elaboração e aplicação dos jogos de acordo com as necessidades da aluna PAEE; b) a alfabetização inicial da aluna PAEE em Língua Portuguesa e Matemática por meio dos jogos; c) a contextualização dos jogos com os conteúdos curriculares da sala com adaptações para a aluna PAEE.

## **5.7 Desenvolvimento do produto**

Para desenvolver o produto, analisamos o processo de aprendizagem da aluna PAEE, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada em um município de pequeno porte do interior de São Paulo.

Realizamos a coleta de dados por meio das atividades e das observações diárias, até que as seguintes etapas para a criação e a aplicação do produto se tornou viável. A etapa 1 restringiu-se ao levantamento, junto à coordenadora de Educação Especial da escola e da orientadora do mestrado, sobre as possibilidades e estratégias de trabalho e suas aplicações. A etapa 2 promoveu contato inicial com a aluna PAEE, a professora de sala comum, os alunos da sala, os coordenadores e os gestores para a apresentação da pesquisa, do produto educacional e a solicitação de autorização para seu desenvolvimento. A etapa 3 incluiu a coleta e registro dos dados mediante observação participante. A etapa 4, por sua vez, conteve a análise documental de atividades produzidas pela aluna. A

etapa 5 regulou a criação e a aplicação dos jogos com foco na Alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática da aluna PAEE.

A criação dos jogos teve início por meio das pesquisas bibliográficas sobre a temática, com forte inserção de vivências e práticas em sala de aula por parte do professor especialista de Educação Especial que, a todo o momento, contribuiu para o levantamento de dados com foco nas dificuldades exibidas pela aluna PAEE e pelos demais alunos da sala. Esse foi o cenário para possíveis jogos serem criados ou recriados a fim de compor o produto de acordo com os objetivos propostos.

As observações diárias feitas em sala de aula, como a realização e a participação da aluna PAEE nas atividades, possibilitaram ideias e caminhos a serem percorridos para a criação dos jogos, uma vez que essa aluna evidenciava muitas dificuldades, estando aquém dos outros alunos, como, por exemplo, pouca interação com os colegas de sala e a falta de motivação durante as atividades propostas.

A partir dessas percepções é que os jogos passaram a ser sistematizados, organizados e preparados, não somente para possibilitar a alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática, mas também para mobilizar e motivar a aluna na aprendizagem (FERREIRO, 2011). Além disso, a ideia dos jogos também seria oportunizar a escrita, antes mesmo da aluna PAEE ter seu domínio e sua aquisição completa, por meio da criação de estratégias e meios de construção nesse processo.

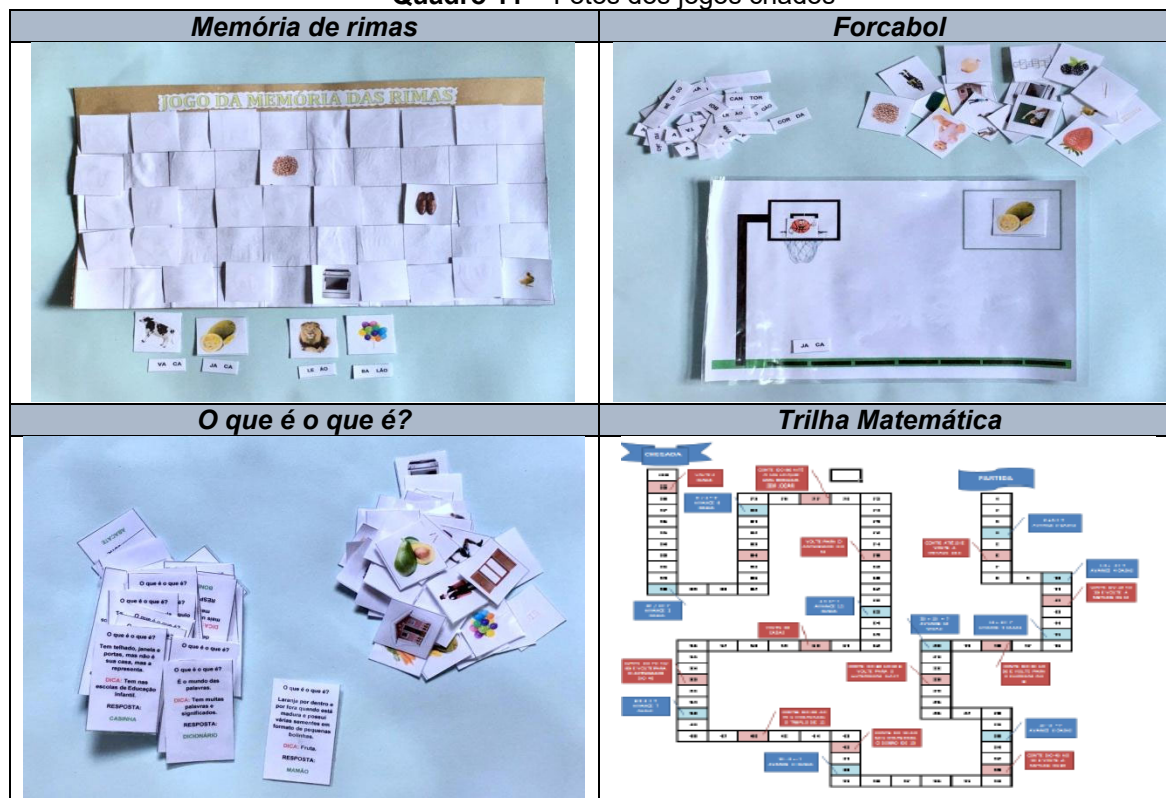
Assim, a aluna PAEE poderia compreender as funções do sistema de escrita e desenvolver sua autonomia e participação efetiva, envolvendo-se nas atividades propostas pela professora de sala comum. Isso deveria ocorrer, então, a partir das dinâmicas dos jogos, das estratégias implantadas, tanto no concreto quanto nos diálogos, e via estímulos constantes por meio das realizações das atividades.

Pensando nas necessidades da aluna PAEE, confeccionamos uma caixa contendo quatro jogos: *Forcabol*, *O que é o que é?*, *Jogo da memória de rimas* e *Trilha matemática*. Seus desenhos foram feitos nos programas *Microsoft Word* e *Paint*, depois impressos em folha sulfite A4 e, em seguida, plastificados.

Todos eles foram interligados e conectados ao principal objetivo e intencionalidade: a alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática da aluna

PAEE. Todos os jogos citados foram feitos para incluir a participação máxima de cinco pessoas. Eles estão representados nas imagens do Quadro 11, que possibilita a visualização dos materiais utilizados e de seus respectivos objetivos.

Quadro 11 – Fotos dos jogos criados



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O jogo *Forcabol* teve como objetivo geral a alfabetização de Língua Portuguesa, sendo composto por um tabuleiro, um dado, uma roleta, cartas com figuras de brincadeiras (objetos escolares, alimentos, animais, profissões, frutas, dentre outros), sílabas e palavras. Esses materiais serviram para construir a escrita de palavras com as fichas de sílabas, de acordo com as imagens apresentadas nas cartas; também para tentativa de descoberta das palavras que correspondiam à imagem indicada pelo professor, com as pequenas fichas de palavras escritas separando as sílabas, tudo isso para uma melhor compreensão da aluna.

O jogo *O que é o que é?* teve como objetivo o desenvolvimento e o estímulo do pensamento e da memória. Composto por cartas de perguntas, um professor ou um aluno, com aquisição de leitura, realiza a pergunta para os

demais participantes, e estes têm que responder por meio da escolha da ficha correta. Tais fichas de respostas contêm as mesmas imagens do jogo *Forcabol*.

Já no jogo *Memória de rimas*, as cartas utilizadas tomam por base àquelas usadas no jogo *Forcabol*, porém, em vez de conterem apenas imagens, possuem o nome de cada imagem. Diante disso, o jogador precisa descobrir qual das imagens se conecta outra, mas fazendo isso a partir da rima de suas sílabas finais. Desse modo, o jogo desenvolve a atenção, a concentração e a memória, propondo a alfabetização de Língua Portuguesa.

O jogo *Trilha matemática*, por sua vez, teve como foco o processo de alfabetização Matemática, assim como o desenvolvimento do raciocínio lógico etc. O jogo traz um tabuleiro com uma trilha que inclui os números de 01 a 100 e que permite, por meio dos desafios propostos durante o percurso, trabalhar o reconhecimento e o conhecimento dos números. Também possibilita, no que diz respeito aos números, exercitar a sequência, o número antecessor e o sucessor, a dezena, a unidade e a centena, o sistema monetário, as operações matemáticas simples e os números ímpares e pares.

Todos os jogos foram criados e aplicados de modo lúdico, de acordo com as necessidades da aluna PAEE, na busca de sua aprendizagem significativa e de sua participação e desenvolvimento integral no ambiente escolar.

Segundo Maluf (2003), a brincadeira é uma ação prazerosa e perpassa os níveis de desenvolvimento, e o brincar é uma atividade livre, de direito e acesso a qualquer ser humano, independente da faixa etária e da condição socioeconômica. Na brincadeira existe uma forte ligação do real com o imaginário; os alunos conectam suas vivências com novos conhecimentos, constituindo-os em suas imaginações, o que determina seus conhecimentos a partir de suas próprias estratégias. Para um maior estímulo na participação dos jogos, há o ganhar e o perder e, nesse sentido, Vygotsky (2006) afirmou que o brincar permite à criança o enfrentamento e o certame dos desafios e das regras, e isso com o princípio de realizar o que o jogo ou brincadeira solicita e, desse modo, vencer.

Destarte, na elaboração dos jogos, tomamos como referência esses autores, e também as afirmações de Kishimoto (1999), que destaca a importância do brincar, capaz de desenvolver nas crianças habilidades extremamente necessárias para o desenvolvimento integral, como a cognição. Para ela, os jogos desenvolvem e propiciam a socialização, a interação e o diálogo entre as crianças,

permitindo o estabelecimento e a fixação de regras e combinações que possibilitam a convivência entre elas, numa ação democrática. Valendo-se dessas referências, os jogos foram criados para auxiliar no processo de alfabetização inicial da aluna PAEE e para o seu desenvolvimento integral, de modo motivador e significativo.

## **6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **6.1 Processo colaborativo**

Os resultados da pesquisa serão explicados em seus três momentos distintos: a) entrevista com a professora de sala comum; b) inclusão da aluna PAEE nas atividades colaborativas; c) registros e depoimentos do diário de campo e da prática colaborativa.

#### **6.1.1 Entrevista com a professora de sala comum**

No primeiro momento foram realizadas duas entrevistas com a professora de sala comum: uma entrevista inicial (Apêndices F e G), com o intuito de coletar dados sobre sua identificação, formação e concepções sobre a estratégia de Ensino Colaborativo e Co-ensino; e uma entrevista final (Apêndice H), com o objetivo de coletar dados acerca da experiência vivenciada pela professora de sala comum com o professor especialista de Educação Especial, em um trabalho colaborativo.

Identificamos, por meio do questionário inicial, o tempo de atuação e experiência da professora de sala comum no trabalho com alunos PAEE. Há dois anos ela exerce a profissão, sendo um ano como professora auxiliar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, com alunos com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual, e há dois anos como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da entrevista inicial constatamos os conhecimentos sobre a atuação com alunos PAEE, especificamente com a aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, e suas práticas docentes. A professora deixa claro que, apesar de sua pouca experiência de atuação com as formações continuadas em que participava, sentia-se segura e preparada para trabalhar com a aluna PAEE, porém, reconhecia a grande importância e a necessidade da parceria do professor especialista de Educação Especial em atuar junto dela na sala de aula comum. Notamos que a professora de sala comum busca aprimorar seus conhecimentos e habilidades por meio das formações. De acordo com Veiga (2009, p. 25), “a docência requer formação profissional para



seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Segundo a professora de sala comum, a parceria e atuação conjunta estão diretamente ligadas à qualidade do ensino, às novas aptidões, conhecimentos e habilidades adequadas nas práticas docentes, usadas na inclusão integral da aluna PAEE nas atividades escolares, na socialização, interação e participação com a turma e nas adaptações de atividades e materiais. O sucesso há de contemplar um trabalho pautado na parceria entre os professores, sendo que um “passa a bola para o outro”, ou seja, dá o suporte necessário diante dos desafios enfrentados na sala de aula, gerando, assim, melhores condições de aprendizagem para o desenvolvimento da aluna PAEE.

A professora de sala comum relatou que os apoios recebidos pelo professor especialista de Educação Especial foram extremamente importantes para o processo de escolarização da aluna PAEE. Também disse que quanto maior a experiência dos professores da atuação conjunta, no empenho por soluções, estratégias e formação continuada, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo e efetivo. Além do mais, expressou que o diálogo com a família foi importante não apenas para obter informações sobre a aluna PAEE, mas também para firmar um vínculo de aproximação, confiança e efetivação na inclusão da aluna PAEE.

Na entrevista inicial notamos que a professora de sala comum tinha total conhecimento das características e desenvolvimento da aluna PAEE, assim como de seu laudo, das suas necessidades em sala de aula, e afins. Apontou que a aluna sempre foi calma, tímida, interagiu pouco com os colegas da sala, seja dentro da sala de aula ou nos intervalos, nas atividades e na cooperação, participando apenas quando era incentivada, ainda assim, com bastante dificuldade. Quanto à frequência da aluna PAEE nas aulas, era assídua e saía antes do horário do término das aulas somente às quintas-feiras, por volta das 11 horas, para se dirigir ao Centro de Reabilitação Especializado – SORRI.

Todo o trabalho pedagógico e as adaptações de atividades da professora de sala comum com a aluna PAEE eram preparados e dialogados com o professor especialista de Educação Especial, pois a aluna apresentava grande defasagem nos aspectos cognitivos, na linguagem, na interação e socialização.

A professora de sala comum comentou que adaptava, em alguns momentos, as atividades Língua Portuguesa para a aluna PAEE, deixando-as mais objetivas, fazendo uso de frases curtas e com o apoio de materiais concretos, como o alfabeto móvel para apoio visual (Apêndice N). Nas atividades de Matemática, por sua vez, foram usados materiais dourados, tampinhas, palitos, dentre outros. Em todo o processo, no entanto, a professora reconhece ter tido um pouco de dificuldade no desenvolvimento do trabalho com a aluna PAEE, e isto pelo fato da sala ser numerosa e agitada, exigindo dela a atenção para com todos os alunos.

Quanto ao conhecimento da professora de sala comum sobre as práticas de Ensino Colaborativo, na entrevista inicial, ela relatou não ter conhecimento, porém imaginava ser benéfico para as didáticas em sala de aula com todos os alunos. Quando questionada sobre uma possível atuação conjunta com o professor especialista de Educação Especial, ela apontou que isso poderia ser um diferencial, podendo ocasionar uma grande interação de estudos e práticas diferenciadas, assim como de execuções de trabalhos em parceria.

Ela nos informou que nunca participou de uma pesquisa dessa natureza, mas que acreditava na estratégia de Ensino Colaborativo, devido ao benefício que poderia acarretar aos alunos dentro da sala de aula, lugar em que ocorre troca de experiências e parcerias durante o ano letivo. Também disse que não se incomodou em partilhar as informações dos seus planos de aulas e de suas metodologias. Finalizou a entrevista inicial enfatizando que aceitou participar da pesquisa porque acredita na educação, e que seria de extrema importância que os professores fossem parceiros para uma Educação Especial eficaz.

No que se refere à coleta de dados sobre as percepções e concepções da professora de sala comum após a experiência de trabalho colaborativo com o professor especialista de Educação Especial, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada final, percebendo, então, a satisfação da professora em participar da pesquisa.

Na entrevista final, a professora descreveu que a parceria e a forma que foi conduzido o processo pelo professor especialista de Educação Especial ocorreu de maneira tranquila, não tendo nenhum tipo de desentendimento, e que foi muito gratificante a experiência. Relatou que sua visão sobre o papel de ambos profissionais mudou, pois, afirmou, os dois precisam atuar em conjunto e agregar

conhecimentos, unir ideias, trabalhar com as diferenças e fortalecer o processo de escolarização dos alunos PAEE. Citou que as práticas em sala de aula desenvolvidas com o professor especialista de Educação Especial melhoraram e que nunca tinha trabalhado assim, com outro professor, em sala; apesar de uma experiência anterior, com a mesma turma, o resultado não teria sido satisfatório. Ela também enfatizou que o trabalho colaborativo gerou muito aprendizado e produziu, além da parceria nas ações, uma amizade sincera e duradoura. A professora comentou que, durante o processo, apareceram diálogos e discussões construtivas sobre o currículo e as adaptações de atividades. Segundo ela, durante a parceria foram feitas adaptações, adequações, modificações, tanto das atividades quanto das didáticas, e que todo o processo foi relevante para a aprendizagem da aluna PAEE. Mostrou-se muito feliz e satisfeita por sua participação na pesquisa.

A professora pesquisada atribuiu nota 10, na escala de importância, para o ensino e processo de aprendizagem dos alunos PAEE. Também indicou mudanças ocorridas com a aluna PAEE com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade após a implantação da pesquisa, do desenvolvimento do trabalho em parceria, destacando-se avanços significativos nos aspectos sociais e pedagógicos. Ela informou que foi nítida a evolução da aluna, de modo que esta se sente mais incluída, segura, mais expressiva, com maior capacidade de interação, com uma participação ativa dentro e fora da sala de aula, adquirindo autonomia e produtividade dentro de seus limites e capacidades.

A professora citou pontos positivos do trabalho colaborativo, tais como: troca de experiências, grande aprendizado, melhor resultado nos objetivos propostos e assertividade no trabalho. Quanto aos pontos negativos, apontados caso não houvesse o trabalho colaborativo: falta de sintonia, diálogo, compartilhamento de ideias, opiniões, responsabilidades e empatia entre os professores. Segundo Capellini, Pereira e Zanata (2008), essas questões nomeadas pela professora são elementos necessários para que o trabalho colaborativo aconteça, pois, os dois professores em atuação conjunta precisam ter objetivos comuns, equivalência entre si, estimulando a participação de todos, o compartilhamento de recursos, responsabilidades e voluntarismo (ZANATA; PEREIRA; CAPELLINI, 2008).

A professora de sala comum finalizou a entrevista dizendo que o Ensino Colaborativo favoreceu sua formação profissional, contribuindo com novas práticas e visões, com o fortalecimento do trabalho em equipe e na reflexão de suas próprias práticas enquanto professora. A partir dessa vivência cheia de conhecimentos e novas habilidades adquiridas, argumentou, poderá trabalhar com mais segurança e confiança com alunos PAEE. Assim, sua visão mudou para melhor, comparada ao que imaginava ser o Ensino Colaborativo; ressaltou que a experiência foi muito gratificante, tanto para as suas práticas pedagógicas quanto para a aprendizagem dos alunos. Reconheceu que o Ensino Colaborativo pode ser uma alternativa significativa e promissora para o processo de inclusão escolar, a ponto de torná-la mais efetiva, pois, por meio dessa estratégia, trocam-se muitas ideias e informações, conhecimentos e práticas de trabalho sobre os alunos PAEE. Temos, então, no relato da professora, uma ênfase nas articulações de troca de saberes e ações docentes entre os professores envolvidos. Isso corrobora as afirmativas de Marin e Braun (2013, p.53), que apresenta o propósito principal do Ensino Colaborativo de modo à “[...] garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores”.

Além disso, a professora comentou que ocorreram elaborações e buscas por estratégias que beneficiaram o processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem dos alunos. Numa próxima oportunidade, ela afirmou que não hesitaria trabalhar em parceria e colaboração com outro professor, dividindo responsabilidades e trocando papéis, graças aos conhecimentos adquiridos por meio de nossa pesquisa. Indicou que, devido à experiência vivenciada junto ao professor especialista de Educação Especial, também se colocaria no lugar do outro, com empatia e vontade de somar, pois esse trabalho ajuda no currículo, no planejamento educacional e nos objetivos a serem alcançados no dia a dia em sala de aula.

#### 6.1.2 A inclusão da aluna PAEE nas atividades e organização do trabalho colaborativo

Neste segundo momento, descreveremos a organização das práticas pedagógicas adotadas pelos professores durante o trabalho colaborativo. Ao assumir a sala de aula, o professor especialista de Educação Especial se deparou

com a seguinte situação: a aluna PAEE se isolava dos demais alunos, não participava das atividades em sala de aula e naquelas relacionadas à educação física, e no intervalo perambulava pelo pátio escolar, sozinha.

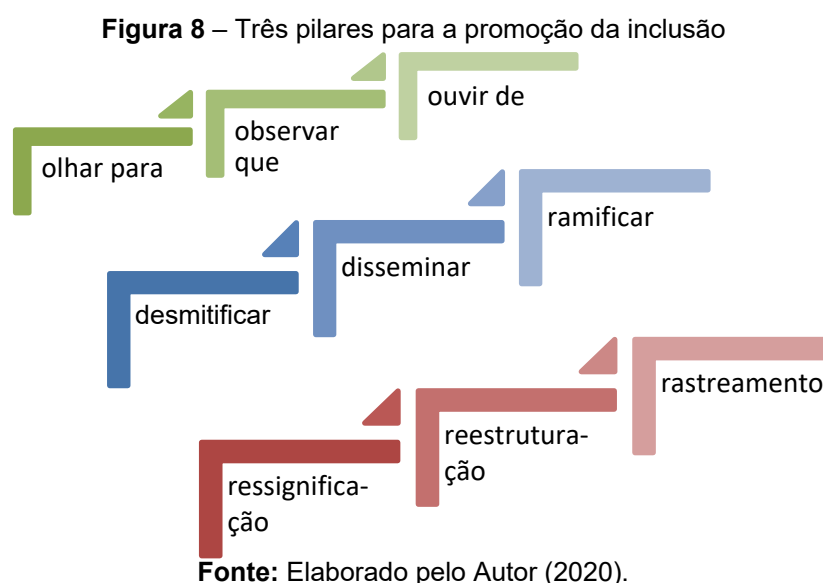
As atividades e a organização do trabalho colaborativo tiveram início com uma breve conversa entre o professor especialista de Educação Especial, a professora de sala comum e os alunos. Tratamos com eles sobre a apresentação inicial da pesquisa, sua intencionalidade e importância para o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive da aluna PAEE com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Nessa conversa trouxemos explicações claras e objetivas sobre como o trabalho seria desenvolvido, e sobre como contávamos com a participação e a interação dos presentes em sala de aula e, também, daquelas pessoas que transitam pelo entorno escolar, firmando, assim, um contrato de parceria e responsabilidade com a forma colaborativa de trabalho, tendo em vista a promoção de uma aprendizagem mais significativa e, acima de tudo, inclusiva.

Para tanto, foi exigido que os professores entendessem a indissociabilidade que as práticas educativas têm com os contextos vivenciados pelos alunos, o contexto escolar, a organização e o comportamento dos alunos em sala de aula, a relação dos professores frente às tomadas de decisões, incluindo seus papéis, uma vez que essas diversas ações são exigidas não somente dos professores, mas também dos alunos e de todos aqueles que estão dentro do contexto escolar. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é necessário que os professores reconheçam seus papéis, experiências, práticas, desafios e dificuldades, até mesmo seus preconceitos e estereótipos para com os alunos PAEE.

Portanto, para haver assertividade no processo referente à atuação docente na implantação do Ensino Colaborativo, de novas estratégias, didáticas e ações mútuas, fizeram-se necessárias articulações, estudos, pesquisas, entendimento e desmistificações da atuação docente, numa quebra das barreiras erigidas por conceitos e práticas não inclusivas, como por exemplo, visões de capacitismo, assistencialismo, conceitos etc. Numa perspectiva voltada para a inovação e a compreensão, a capacidade de enxergar e de encontrar novas possibilidades de ensino entre os professores, Veiga (2009) destacou que a docência

[...] está ligada à inovação, quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; é exercida com ética, adquirindo, assim, significado (VEIGA, 2009, p.25).

Tanto o professor especialista de Educação Especial quanto a professora de sala comum, articularam pontos e bases para um trabalho inovador, contextualizado e inclusivo. Elaboraram, conjuntamente, pilares essenciais para um trabalho direcionado à inclusão, numa ótica menos romantizada e mais efetiva e aplicável, pilares representados na Figura 8.



Investiguemos alguns pilares para a efetivação e promoção da inclusão. Começemos pelo primeiro degrau, composto do primeiro pilar “ressignificação, reestruturação e rastreamento” – RRR. Ressignificação diz respeito ao ato de dar novo significado às práticas educacionais, obter um novo olhar, fugir do tradicionalismo fixado por uma educação excludente e ir em direção a uma prática educacional inclusiva, mediadora e transformadora. A reestruturação deve ascender às adaptações arquitetônicas, às estruturas e organizações dos espaços escolares e, em diferentes esferas, para a promoção da acessibilidade, contribuindo para a permanência da aluna PAEE na rede regular de ensino. O

rastreamento se refere ao ato de acompanhar, de verificar e mediar, durante todo o processo educativo; implica em averiguar o andamento dos caminhos que se direcionam à promoção da inclusão, analisar todas as comportas e eficácia do trabalho e, sempre incluindo, em vez de excluir e discriminar.

Já o “desmistificar para disseminar e ramificar” – DDR, é a tentativa de desmistificar as dicotomias e as barreiras do processo educacional inclusivo, propõe desromantizar a inclusão, e disseminar conceitos atualizados e práticas executáveis de inclusão. Requer levantar bandeira, potencializar o olhar adequado e propício à promoção de uma inclusão menos romantizada, porém, valorizada e prática. É preciso “ramificar” os laços da inclusão, além de divulgar as raízes dessa mesma inclusão, expondo suas lutas, acionando os direitos das pessoas com deficiência, discutindo e promovendo ações que fortaleçam e contribuam para a inclusão e para o estabelecimento de novas ideias e práticas que fixem raízes sólidas para a efetivação da inclusão.

O “olhar para”, “observar que” e “ouvir de” – OPQD, remete à significação do trabalho docente. O “olhar para” além do currículo é um ato de enxergar além dos muros da escola, fixando os alunos PAEE e aos demais alunos sem deficiência como agentes principais do sucesso educacional. Eles nos ensinam a ensinar e nos capacitam para educar. O “observar que” trata sobre as dificuldades, os anseios, os desafios enfrentados pelos alunos, e também pelos professores, que corroboram para novas ideias, práticas e estratégias de ensino. É por meio dos alunos em suas dificuldades que as metodologias recebem validade, e podem se disseminar como práticas executáveis e ativas. O “ouvir de” é um atentar-se aos alunos a fim de ouvi-los, enxergá-los em suas realidades, características, particularidades, potencialidades, fazendo desses desafios novos caminhos. Esse “ouvir de” correlaciona os contextos familiares e vivências dos alunos com as didáticas escolares, em diversas composições e correlações.

Seguindo esses pilares, apresentados na Figura 8, numa perspectiva de trabalho colaborativo capaz de fortalecer os laços da inclusão, professores e alunos eram lembrados do processo de trabalho colaborativo, de sua importância e significado. Diante disso, vínculos estáveis e seguros entre professores e alunos eram estabelecidos, assim como o tecer de narrativas éticas e ações empáticas dos professores em relação aos alunos, ganhando força para o trabalho. Segundo Capellini e Mendes (2008, p. 110),

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

Desse modo, os professores e alunos uniram forças. Os primeiros pensaram e repensaram nas dinâmicas e didáticas, a fim de promover a inclusão na sala de aula. Isso foi feito com cuidado, para que a comunicação não fosse dificultada, nem os papéis, a parceria e a intervenção de cada um deles, juntos aos seus alunos, fossem confundidos. Foi priorizado o protagonismo da aluna PAEE e dos demais alunos. O trabalho, em seu processo, primou pela escuta ativa, mediando o processo de ensino-aprendizagem para todos.

Durante o horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC, os professores estabeleceram metas, planejaram, discutiram opiniões e procuraram novas estratégias para aplicá-las em sala de aula. Durante todo o processo, os professores atuaram de forma colaborativa, dividiram responsabilidades em sala de aula, desde a interação e a explanação de conteúdos aos alunos às aplicações de atividades. De acordo com os estágios de colaboração sugeridos por Gately e Gately (2001), esse é o momento no qual professores se encontram no “estágio de comprometimento” passando para o estágio “colaborativo”, visto que dialogam com frequência, compreendem seus papéis e passam a dividir suas responsabilidades e planejamentos das ações em conjunto.

Os planos de ensino e as programações de atividades eram discutidos pelos dois professores, e registrados pela professora de sala comum mediante as exigências da instituição e os currículos de ensino. As Planilhas Diárias – PD, o Plano de Ensino Individualizado – PEI, e os portfólios da aluna PAEE eram também discutidos entre os professores, contando com a participação da professora itinerante de Educação Especial,<sup>6</sup> e registrados pelo professor especialista de Educação Especial.

---

<sup>6</sup> O professor Itinerante de Educação Especial tem como função acompanhar e orientar os professores especialistas de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, na elaboração dos relatórios e portfólios dos alunos PAEE. Também orienta os professores titulares de sala comum, caso precisem de apoio e intervenções com alunos que apresentam dificuldades, realizando, assim, observações e avaliações. Realiza reuniões de orientação com os pais, caso haja necessidade de intervenções de outros profissionais, como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, neurologista etc. Trabalha em conjunto com a equipe gestora e docente das unidades escolares, juntamente com as psicólogas escolares.



Todo o processo ocorreu de forma colaborativa, desde as trocas de informações e de novos conhecimentos adquiridos pelos professores, até a inicialização de cursos de especialização para a imersão nesse processo. Sobre esta última, a professora de sala comum iniciou estudos especializados na pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e o professor especialista de Educação Especial – já formado em Educação Especial e Educação Inclusiva – voltou-se à deficiência da aluna PAEE, cursando pós-graduação em Deficiência Intelectual.

A didática adotada em sala de aula pelos professores dedicou-se à implantação e vivência da estratégia de Ensino Colaborativo, sendo que ambos trabalharam em parceria, dividindo seus papéis. Foi estabelecido, assim, um vínculo de união e colaboração, o que, para Gately e Gately (2001), são ações integrantes do estágio final, chamado de “estágio de colaboração”, que não se restringe aos diálogos frequentes e à interação entre professores, mas sim à parceria e ao trabalho em conjunto. Inicialmente, esses professores fixaram a nova estratégia em sala de aula, firmando com os alunos algumas regras de convivência, já que eles tinham comportamentos inadequados que dificultavam o trabalho da professora de sala comum e a aprendizagem da aluna PAEE. Esta aluna, além da Deficiência Intelectual, também possui Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, o que compromete a atenção, concentração e desenvolvimento da aluna em relação aos outros alunos.

Foi imprescindível para os professores interpretarem como se dá o processo contínuo de compreensão, percepção, ideias e pensamentos dos alunos, sabendo que muitas das ações, das adequadas e exitosas, até as inadequadas, tinham como referência as interpretações e espelhos das ações dos seus pares no ambiente escolar e familiar.

De modo intencional, foram propostos debates e diálogos significativos em diversos momentos, fomentando nos alunos a atitude e a ação responsiva frente às situações vivenciadas por eles dentro e fora da sala de aula, enriquecendo democraticamente a compreensão de cada um deles por meio da reflexão, regularizando, assim, suas ações. Para isso, também se fez necessário criar segurança, levando em conta as singularidades dos alunos em suas experiências e vivências.

Os professores pensaram, em conjunto, nas possibilidades que poderiam ser estabelecidas com os alunos em sala de aula, somando-se a isso alguns apontamentos da diretora da escola. O primeiro passo e planejamento para início do trabalho colaborativo teve início com os estudos realizados pelos professores. Dentre eles, foram feitos dois cartazes sendo marcados por comportamentos adequados e inadequados, por comportamentos negativos e suas possíveis consequências ditados pelos próprios alunos. Numa roda de conversa, interativa e harmoniosa, os alunos combinaram e concordaram com as regras, após entenderem o que são comportamentos adequados e inadequados, explicados de modo lúdico pelos professores. Em seguida, foi firmado um contrato de responsabilidade entre alunos e professores, sendo que todos teriam a incumbência de acompanhar e seguir as regras que foram estabelecidas. Durante todo o processo, os dois professores poderiam intervir e mediar nas ações dos alunos, na organização da sala, sendo que ambos representavam uma figura de autoridade em sala de aula, desempenhando papéis fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Deste modo, com essas articulações e trocas de responsabilidades entre os professores, o trabalho foi efetivado em conjunto, parceria e colaboração, conforme modelo sugerido por Vaughn, Schumm e Arguelles (1977), enquanto propostas de arranjos de Co-ensino.<sup>7</sup>

A partir da elaboração desses cartazes, o cenário da sala foi ganhando uma nova roupagem. Os alunos começaram a entender seus papéis, seus direitos e deveres, dentro e fora da sala de aula, comprometendo-se com uma socialização saudável e com uma participação assídua de todos no mundo, com respeito e inclusão social. Para que esse contrato de regras de convivência se tornasse efetivo e significativo para os alunos, os professores, novamente em seus horários de estudo, discutiam novas ideias, até criarem, de modo lúdico, o *Condomínio do 3ºA*. O professor especialista de Educação Especial criou um condomínio fazendo uso de uma caixa de papelão, contendo um semáforo do comportamento adaptado com a figura dos personagens da Turma da Mônica, paixão e amor da aluna PAEE. Além do semáforo, foram colocadas casas coloridas em conexão com o semáforo e, dentro dessas casas, a foto e o nome de cada aluno da sala, conforme a Figura 9.

---

<sup>7</sup> As propostas de arranjos de Co-ensino estão descritas na Figura 5.

**Figura 9** – Foto do Condomínio do comportamento



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

O *Condomínio do comportamento* (Apêndice O), além de ser lúdico, funcionou como reforço para os comportamentos adequados e permitia a reflexão dos comportamentos inadequados, promovendo, também, a inclusão da aluna PAEE. Ele foi elaborado/criado a partir dos gostos pessoais e das necessidades da aluna, auxiliando-a conhecer e identificar seus colegas pelo nome. Assim, poderia associar as fotos dos colegas ao nome de cada um deles. Ajudou, também, na interação e na socialização de uns para com os outros, especialmente da aluna PAEE. A alfabetização foi tornada possível também por meio dos nomes dos amigos. Outros elementos importantes, como as cores primárias contidas no condomínio, e as reflexões sobre os comportamentos de todos em sala, sobre o ganhar e o perder, eram possíveis. Todas as sextas-feiras tinham sorteios, e somente participavam deles os alunos que durante a semana inteira haviam tido comportamentos adequados e que permaneceram no condomínio, dentro da casa verde que, de acordo com o semáforo, simbolizava dedicação e empenho.

Para melhor entendimento e compreensão do condomínio, observemos o Quadro 12.

**Quadro 12** – Características e objetivos do condomínio para aluna PAEE e alunos da sala

Características	Objetivos	Intencionalidade
Cores	Apresentação das cores primárias	Conhecimento das cores primárias; alfabetização com as cores; coordenação motora fina em atividades de desenho e pintura com lápis de cor e tinta guache, utilizando as mesmas cores contidas no condomínio.
Fotos	Percepção visual e auditiva; autonomia; interação e socialização	Reconhecimento e identificação dos nomes dos colegas de sala para comunicação e socialização entre eles, isto para chamá-los por seus nomes, e não por apelidos, características ou algo do tipo.
Semáforo	Comportamentos adequados e inadequados	Trabalhar o comportamento, as atitudes e ações dos alunos em sala de aula e no entorno escolar, assim como suas responsabilidades e respeito.
Sinal vermelho	Sinalização de descumprimento das regras de convivência; sinal de possível expulsão do condomínio	Trabalhar de modo lúdico e reflexivo a autoavaliação da atitude do próprio aluno, levando-o a refletir sobre suas ações e o porquê de ter ficado no sinal vermelho; ajudá-lo a pensar sobre o que fazer para sair desta posição e não mais realizar o comportamento inadequado.
Sinal amarelo	Sinalização de descumprimento de uma das regras de convivência	Trabalhar de modo lúdico e reflexivo a autoavaliação da atitude do próprio aluno, levando-o a refletir sobre suas ações e o porquê de ter permanecido no sinal amarelo.
Sinal verde	Sinalização de excelência	Reforçar a dedicação, o empenho, o comportamento adequado dos alunos dentro e fora da sala de aula; levá-lo à reflexão dos benefícios que suas ações podem trazer.
Turma da Mônica	Motivação e estímulo	Trabalhar com os gostos dos alunos e da aluna PAEE.
Casas	Posição do aluno de acordo com suas ações	Motivar os alunos em permanecer cumprindo das regras de convivência, entendendo sua importância e benefícios; considerando as casas com cores de acordo com o semáforo (vermelho, amarelo e azul), conforme o comportamento do aluno, deve-se colocar sua foto na casa correspondente.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Num segundo momento, foi elaborado um calendário adaptado em conexão com o condomínio, para o contato com os pais. Por meio dele, e com o passar dos dias, os pais poderiam identificar o nível de comportamento e o desempenho do(a) filho(a) na escola. Feito no formato de tabela, com dias da semana, meses, datas, legendas de comportamento e figuras de *emoticons*,<sup>8</sup> representando o comportamento do dia do aluno, os pais podiam assinar logo abaixo do *emoticon*, constatando, assim, aos professores o acompanhamento da família no processo escolar dos filhos. Este calendário pode ser visualizado na Figura 10.

<sup>8</sup> *Emoticon* é uma forma de comunicação composta por uma sequência de caracteres tipográficos ou imagens que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de expressões faciais.

**Figura 10** – Foto do Calendário do comportamento

AGOSTO		DE 2019		
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
05/08/2019	06/08/2019	07/08/2019	08/08/2019	09/08/2019
12/08/2019	13/08/2019	14/08/2019	15/08/2019	16/08/2019
19/08/2019	20/08/2019	21/08/2019	22/08/2019	23/08/2019
26/08/2019	27/08/2019	28/08/2019	29/08/2019	30/08/2019

Ass: Ass: Ass: Ass: Ass:  
Ass: Ass: Ass: Ass: Ass:  
Ass: Ass: Ass: Ass: Ass:  
Ass: Ass: Ass: Ass: Ass:  
Ass: Ass: Ass: Ass: Ass:

Realizou as atividades com sucesso, teve comportamento adequado.  
 Aluno destaque do dia foi um excelente aluno.  
 Agridiu o colega, desrespeitou o professor, falou palavras de baixo calão.  
 Não realizou as atividades propostas até o fim, conversa excessiva durante a aula.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Com as estratégias criadas pelos professores, o comportamento dos alunos gradativamente sofreu mudanças, de modo que passaram a refletir mais sobre suas ações, conscientes de que faziam parte de todo o processo. Compreenderam, ainda, que com a construção de um ambiente de sala de aula participativo, harmonioso, organizado, inclusivo e respeitoso, o desempenho de cada um deles nas atividades melhoraria, e que ações adequadas iriam favorecê-los diretamente na aprendizagem como um todo.

Portanto, seguindo a perspectiva de trabalho colaborativo, o professor especialista de Educação Especial, a professora de sala comum e os alunos, cada um cumprindo com o seu papel com harmonia e união, o cenário de sala de aula mudou, positivamente, situação que exigiu mais estratégias para a inclusão da aluna PAEE. Por exemplo: comportamento em desenvolvimento, sala de aula mais pacífica e harmoniosa, ambiente mais calmo e promissor para a aprendizagem de todos, facilitando a atenção e a concentração, tanto da aluna PAEE quanto dos demais.

Foi criado, então, o *Cantinho de leitura/socialização* (Apêndice O) para promover mais interação e socialização da aluna PAEE com os demais alunos da sala, visto que ela demonstrava dificuldades para se comunicar. Por diversas vezes, era excluída de certas brincadeiras que ocorriam entre os outros alunos, reforçado por sua timidez, seu medo de errar, algo que a levou a se isolar ainda mais. O *Cantinho* propiciou melhor interação e socialização da aluna PAEE com os demais, ambiente pensado de acordo com seus gostos, assim como o de seus

colegas de sala. A aluna PAEE sugeriu ter, nesse espaço, gibis da Turma da Mônica, enquanto seus colegas de sala desejaram mais livros de histórias infantis e um tapete para a acomodação e conforto de todos. O *Cantinho de leitura/socialização* era utilizado assim que os alunos terminavam suas atividades, sendo de livre acesso durante as aulas. Eles poderiam levantar de suas carteiras e se deslocarem até o espaço e realizar a leitura de um gibi, de um livro, ou promover uma roda de conversa com os demais colegas contando histórias – desde histórias de livros que realizaram a leitura, filmes que assistiram ou experiências que tiveram. Na Figura 11 é possível constatar a interação dos alunos, o envolvimento de todos e o prazer em utilizar o espaço, lugar de inclusão da aluna PAEE, bem como para o desenvolvimento do gosto de todos pela leitura.

**Figura 11** – Fotos dos alunos no Cantinho da Leitura



Fonte: Acervo do Autor (2020).

O *Cantinho de leitura/socialização* viabilizou a interação, a inclusão e a socialização da aluna PAEE, aproximando-a dos colegas de sala. Também possibilitou aos alunos o conhecimento de seus gostos, medos e vivências, pois cada um deles pôde compartilhar suas histórias, momentos de pura imaginação, descontração e aprendizado. Igualmente, fortaleceu vínculos de amizade e socialização da aluna PAEE com todos da sala, aproximando aqueles que tinham gostos parecidos, sensibilizados por determinadas histórias ou brincadeiras de grupo que os cativavam.

No intuito de ampliar a participação e a aproximação da aluna PAEE com os demais integrantes do entorno escolar, foi elaborado um trabalho, o *Seminário de apresentação* (Apêndice Q). A aluna e alguns colegas de sua própria sala teriam que apresentar nas salas de aula de outras turmas, 1º e do 2º ano da

escola, como se deu o processo de aquisição de conhecimentos por parte da aluna PAEE. Isso deveria acontecer em conjunto, visto que o trabalho de parceria entre os professores e as diversas estratégias adotadas foram fundamentais para que tudo isso se concretizasse.

O trabalho abordou o tema desenvolvido na ocasião na disciplina de Ciências Humanas, a saber, meio ambiente. Para adaptação e uma melhor compreensão do conteúdo e da prática social quanto ao respeito e aos cuidados com o meio ambiente, foi utilizado um gibi da Turma da Mônica que tratava sobre o assunto. A aluna PAEE e os alunos da sala realizaram a leitura do gibi, de maneira dinâmica e sucinta, contando com o apoio do professor especialista de Educação Especial. Pelo fato de a aluna PAEE estar em processo de aquisição da leitura, a habilidade foi desempenhada apenas por meio das representações dos desenhos e de acordo com a imaginação. As partes mais importantes do gibi e um desenho feito pela aluna PAEE juntamente com uma colega de sala, todos tratando sobre o meio ambiente, foram coladas em um cartaz. Noutro cartaz foram colados alguns personagens da Turma da Mônica, tudo voltado à composição dos nomes dos personagens, sílabas, separação de sílabas, palavras que se iniciam com as primeiras letras dos nomes dos personagens, objetos, alimentos e outros meios de aprendizagem voltados a esses seres animados, pelos quais a aluna PAEE demonstra gosto e afetividade. Assim, esses alunos puderam apresentar aos seus colegas de sala e das outras salas as atividades propostas, embasadas em um desenho animado, algo que lhes trouxeram benefícios educacionais e sociais.

Como já relatado, a aluna PAEE possuía um comportamento bem atípico dos colegas e se isolava. No entanto, após a criação do *Cantinho de leitura/socialização*, sua atitude dentro da sala mudou. Contudo, ela ainda se isolava em relação aos alunos das outras salas de aula. Foi por meio de seu envolvimento com o *Seminário de apresentação* que tudo começou a mudar. A aluna PAEE apresentou o trabalho com mais três colegas de sala e com o professor especialista de Educação Especial com apoio e mediações.

No contexto da apresentação propriamente dita, a primeira reação da aluna PAEE, perante a primeira sala de aula em que foi exibir seu trabalho, foi de resistência, sendo que ela não queria entrar no local. Após conversar com o professor especialista de Educação Especial, ela entrou, porém ficou escondida



atrás dele. Desse modo, foram seus colegas e o professor que expuseram os cartazes e, ainda assim, a aluna PAEE recebeu muitos elogios por parte da turma. Já na segunda sala de apresentação, a aluna se dispôs com autonomia, ficando ao lado do professor, até pronunciou o nome de um dos personagens da Turma da Mônica, fazendo isso de acordo com uma sílaba aleatória que o professor proferiu, como dinâmica para que a turma entendesse como a aluna PAEE estava aprendendo. O objetivo inicial era uma exposição apenas nas salas do 1º e 2º anos, na qual a alfabetização está fortemente presente. Entretanto, a aluna PAEE recebeu tantos elogios pelo desenho e pelo trabalho desenvolvido, que quis apresentar-se em todos os anos, do 1º ao 5º anos. E isso foi um espetáculo, pois ela segurou o cartaz, pronunciou rapidamente alguns pontos do trabalho, de acordo com sua limitação, fazendo isso com autonomia e alegria. Desse dia em diante a aluna se sentiu mais pertencente ao ambiente escolar. Sua comunicação aumentou não somente com os colegas de sala, mas também com aqueles que estavam no entorno escolar. Possibilitou, também, o conhecimento sobre a localização e a noção espacial dos ambientes da escola. Desenvolveu a sua autonomia, e promoveu a interação e socialização com a equipe escolar. Notemos, na Figura 12, a apresentação do trabalho.

**Figura 12** – Fotos da elaboração e apresentação do trabalho



Fonte: Acervo do Autor (2020).

Os professores atuaram juntos nas didáticas de ensino, desde a realização das adaptações de atividades para a aluna PAEE até a apresentação e discussão de conteúdos com alunos. Eles fizeram uso da escrita na lousa, de resolução de problemas, de envio de tarefas, de correções de atividades, das contações de histórias, e deram apoio nas realizações das atividades e afins. Em determinados



momentos, o professor especialista de Educação Especial atuava como regente da sala, enquanto a professora de sala comum auxiliava os alunos e a aluna PAEE, e vice-versa.

A organização da sala de aula era feita diariamente pelos professores; as carteiras eram sempre posicionadas e pensadas a fim de favorecer a interação da aluna PAEE, e também para oportunizar a aprendizagem significativa de todos os alunos sem excluir a aluna PAEE (Apêndice M). Em determinados momentos ou dias da semana, as carteiras eram colocadas nos formatos das letras U e V, ou nos formatos de “retângulo”, “quadrado”, “círculo” e “caminhos”, sempre correlacionando e conectando os alunos de acordo com os seus níveis de aprendizagem em um modelo de organização de sala de aula que favorecesse a todos, como apresentado na Figura 13. Essa Figura mostra os níveis dos alunos representados pelas cores: azul – nível avançado, laranja – nível adequado, amarelo – nível básico, e vermelho – nível abaixo do básico.



Fonte: Elaborado pelo Autor e ilustrado por Mbona Paulo (2020).

Ao organizar a sala de diferentes maneiras, conectando os alunos por níveis (Apêndice M), articulando as propostas de arranjos em Co-ensino, definidas por Vaughn, Schumm e Arguelles (1977), foi possível identificar um resultado satisfatório quanto ao trabalho colaborativo. De acordo com Dees, (1990), a cooperação possibilita aos alunos um trabalho a partir de um objetivo comum, na finalidade de que todos atinjam os objetivos de aprendizagem, levando-os ao

entendimento de que se um aluno não entendeu ou não aprendeu algum conteúdo, todos não chegarão ao objetivo comum. Para se evitar isso, um aluno precisa auxiliar o outro, numa cooperação para que todos aprendam.

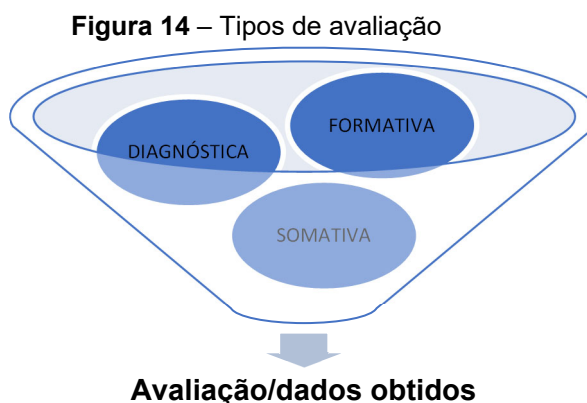
As organizações por grupos e níveis de alunos, segundo Vygotsky (1978), caracterizam-se na zona de desenvolvimento proximal, na qual o potencial de desenvolvimento e resolução de problemas acontece sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os pares. Desse modo, ao organizar a sala em diversas maneiras, os professores proporcionam aos alunos o apoio e o auxílio de uns para com os outros, respeitando objetivos comuns para a construção do conhecimento espontâneo a partir de suas interações e vivências. Vygotsky (1989) também afirmou que, ao trabalhar e realizar as atividades de modo colaborativo e em grupo é oportunizado a participação dos alunos, a realização de debates, a comunicação assertiva e dialógica entre os pares, vantajosas para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Além das estratégias mostradas nas Figuras 7 a 13, para a melhoria do comportamento, oportunizando a interação e a socialização dos alunos com a aluna PAEE, também estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem uma sala harmoniosa, mais dinâmica, com hábitos de atividades em grupo, de interações e imaginações nas leituras, promotora da aproximação de todos os alunos. Isso tudo certamente facilita e auxilia no processo de ensino-aprendizagem, tanto nas ações dos professores quanto na construção dos conhecimentos dos alunos.

Foram adotadas algumas estratégias de Co-ensino sugeridas por Vaughn, Schumm & Arguelles (1997), propostas de arranjos em Co-ensino, que podem ser acompanhadas na Figura 5. Por meio desses arranjos, os professores trabalharam de maneira colaborativa, dividindo de forma igualitária seus papéis. Em determinados momentos, por exemplo, revezavam-se nas instruções, no ensino como um todo. De acordo com os arranjos de Co-ensino de Vaughn, Schumm & Arguelles (1997), um professor ensina e o outro observa, um é o regente da sala e o outro é o auxiliar, fixando a organização da sala de aula em estações de ensino: ensino paralelo, alternativo e equipe de ensino.

Quanto ao processo de avaliação, os professores realizaram em conjunto uma discussão de ideias, elaboraram avaliações, criaram instrumentos avaliativos significativos para todo o processo de adaptações pertinentes no que se refere à

avaliação da aluna PAEE, consolidando, mais uma vez, o trabalho colaborativo em um estágio de comprometimento. Segundo Rabelo (2012), nessa fase os professores atuam em igualdade, planejam, organizam, modificam, definem, executam, compartilham e instruem juntos. Decerto o processo de avaliação ocorreu sempre em conformidade com os três pilares da avaliação educacional descritos na Figura 14.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Para a realização da avaliação, seguiram-se os passos dos três tipos de avaliação expressos na Figura 12. Primeiro, a avaliação diagnóstica, como ponto de partida para o trabalho, que inclui desde a avaliação do ambiente escolar – dentro e fora da sala de aula –, o conhecimento dos professores sobre a temática e, principalmente, a aprendizagem da aluna PAEE, quanto ao seu nível de conhecimentos e suas habilidades pedagógicas, referente ao período escolar em que está matriculada (Apêndice I). Quanto à aluna PAEE, atentaram-se às suas capacidades, especificidades, competências e habilidades. Nesse momento, a avaliação diagnóstica é utilizada para identificar e avaliar as competências da aluna PAEE, seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento. De acordo com Gil (2006, p. 247), a avaliação diagnóstica,

Constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

Portanto, ao realizar a avaliação diagnóstica, é possível, além de constatar em qual nível se encontra a aluna, determinar pontos de partida, rever práticas e adotar novos meios e ações de ensino que sejam adequados aos níveis dos alunos e da aluna PAEE. Nessa mesma perspectiva, porém com um novo olhar e direcionamento, realiza-se a avaliação formativa, feita durante todo o processo de ensino-aprendizagem que norteia as ações dos professores e a construção do conhecimento dos alunos. Para Gil (2006, p. 247),

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

Desse modo, a avaliação formativa facilita o processo de compreensão e entendimento do professor sobre a aprendizagem dos alunos, fazendo com que ambos – professor e aluno – enxerguem o que precisa melhorar, quais práticas necessitam ser repensadas e redirecionadas para que a aprendizagem dos alunos e da aluna PAEE seja significativa.

Por fim, a realização da avaliação somativa, não tem a pretensão de classificar ou atribuir notas, mas sim coletar dados significativos de todo o trabalho, no caso dos alunos e da aluna PAEE obtiverem resultados significativos a partir das avaliações feitas. Gil (2006, p. 248) descreve a avaliação somativa como

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Toda avaliação realizada primou pelo processo de avaliação mediadora que, segundo Jussara Hoffman (2000), procede para benefício do aluno, como parte fundamental da proximidade existente entre professor e aluno. Por meio da avaliação mediadora é possível constatar que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem, sua especificidade e particularidade quanto à maneira de construir conhecimentos, oportunizando aos professores e alunos reflexões sobre as suas

práticas. Nessa perspectiva de avaliação diagnóstica, formativa, somativa e mediadora, é que a aluna PAEE e os demais alunos da sala foram avaliados durante todo o processo, algo que norteou o desenvolvimento e a ação do trabalho colaborativo.

Como ponto inicial para o trabalho, a aluna PAEE foi avaliada antes e depois da implantação do Ensino Colaborativo (Apêndices I e K), a fim de que suas habilidades e avanços fossem constatadas diante das novas ações e das propostas pedagógicas utilizadas, sem a intenção de atribuir notas ou conceitos à aprendizagem da aluna. Sobre isso, Perrenoud (1999) descreveu a avaliação como uma direção de análise, como componente essencial no processo educativo de reflexão para mediar à aprendizagem na promoção da formação do aluno.

Durante todo o processo, as avaliações ocorreram de modo pedagógico, como análise dos conteúdos didáticos diários passados para os alunos e para a aluna PAEE matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com as devidas articulações e adaptações (Apêndice T). Em seguida, prosseguiu com uma avaliação contínua e evolutiva, com o trabalho feito de modo mediador e interventivo, para investigar e verificar o aprendizado dos alunos e da aluna PAEE, e para estimular e motivar isso, foram implantadas novas estratégias de forma efetiva.

Os professores, tanto o especialista de Educação Especial quanto a de sala comum, trabalharam em parceria, buscando e aplicando novas estratégias no trabalho de comportamento da sala de aula até o processo de aquisição de conhecimentos pelos alunos. Durante o processo, os avanços foram surgindo, os alunos mudaram seus comportamentos, a aluna PAEE passou a interagir com seus colegas de sala. Isso ocorreu por haver harmonia entre os alunos, sendo que a aluna PAEE começou a ser mais atenciosa e concentrada nas atividades, nas conversas e nas brincadeiras promovidas pelos professores e colegas de sala (Apêndice R). O cenário mudou, o trabalho colaborativo fortaleceu o vínculo da aluna PAEE com os colegas, professores e funcionários da escola. Assim sendo, todos os sujeitos foram envolvidos e beneficiados no processo de apoio à inclusão da aluna PAEE.

A aluna PAEE, com o tempo, passou a se sentir pertencente ao ambiente escolar. Os demais alunos da sala entenderam que todos têm necessidades educacionais especiais, e que cada um, ao seu modo, é especial; eles mudaram

até a forma de se referir ou mencionar a aluna PAEE, passando incluí-la nas atividades e brincadeiras, fortalecendo, assim, o vínculo de amizade entre eles. Os avanços foram extremamente significativos e visíveis pelas pessoas presentes no ambiente escolar, quanto ao desempenho pedagógico, autonomia, desenvoltura, comunicação e participação da aluna PAEE.

### 6.1.3 Registros presentes no diário de campo

Num terceiro momento, com a coleta de dados registrada no diário de campo, resultante de excertos de conversas, anotações das ações, elogios e diálogos com professores, alunos, funcionários da escola e família, foi tornado possível o registro de relatos da equipe escolar. De acordo com a professora de Educação Física,

A aluna se desenvolveu muito em se relacionar comigo e com os outros colegas de sala, a aluna no ano passado não interagía nas aulas, ela ficava no cantinho dela, ela mal conversava comigo e com os outros colegas, e esse ano ela vem se soltando bastante, ela vem participando das aulas, ela vem brincando com os outros colegas, entendendo as regras e interagindo, houve uma mudança muito grande da aluna, uma mudança para melhor (informação verbal).<sup>9</sup>

Também obtivemos o relato de serventes e cozinheiras da escola que testemunharam o avanço da aluna PAEE, assim como sua mudança de comportamento no intervalo escolar.

Ela está mais sociável, antes ela não pegava comida, a gente tinha que pegar ela e levar na fila para acompanhá-la até pegar a comida, ela tinha que escolher o lugar que ela iria comer, não era qualquer lugar que ela se sentava ou comia no meio das crianças, ela escolhia sempre um cantinho e comia lá sozinha, agora ela está interagindo com as crianças, antes ela não interagía, ela sempre ficava isolada e agora ela está brincando, está conversando com as tias, antes ela também não conversava com as tias, agora ela conversa (informação verbal).<sup>10</sup>

Uma das cozinheiras relatou que

Ela não comia, e quando pegava comida, escolhia o alimento e comia bem pouco, com o trabalho colaborativo e estímulos, sua interação e participação se efetivaram até no recreio, passou a entrar na fila, pegar

---

<sup>9</sup> Fala da professora de Educação Física, no ano de 2020.

<sup>10</sup> Fala de uma servente, no ano de 2020.

comida, falar oi, falar conosco, sempre sorridente e comendo a merenda com outras alunas da sua sala, antes não era assim, ficava isolada (informação verbal).<sup>11</sup>

Também notamos a mudança de comportamento da aluna PAEE na sala de aula, algo que contribuiu para que todos os alunos conseguissem maior atenção e concentração nas atividades.

Muitos alunos evoluíram, a aluna PAEE, os desenhos dela, tem bastante trabalho sendo feito de modo colaborativo, o comportamento da sala melhorou e está sendo muito legal (informação verbal).<sup>12</sup>

Segundo outra fala, também proferida por um aluno:

Os professores desenvolvendo o trabalho colaborativo, eu melhorei, eu parei de brigar, estou fazendo todas as atividades, minhas notas estão melhores (informação verbal).<sup>13</sup>

Notamos na fala dos alunos que eles reconhecem suas próprias mudanças, identificam os avanços, não apenas da aluna PAEE, reconhecendo que todos os alunos tiveram avanços significativos depois da implantação das estratégias de Ensino Colaborativo em sala de aula pelos professores. Nas palavras da professora de sala comum, constatamos seu acolhimento com o professor especialista de Educação Especial e sua aceitação voluntária para trabalhar de forma colaborativa.

A vinda do professor especialista de Educação Especial para minha sala de aula foi muito gratificante, tanto no trabalho com a aluna PAEE, como na parceria colaborativa, na gestão da sala de aula, no trabalho com todos os alunos, só teve a acrescentar. Nós realizamos um trabalho de equipe, um passa a bola pro outro e eu aprendo com ele, ele aprende comigo, a nossa parceria visa a aprendizagem de todos os alunos, que é o foco principal do nosso trabalho na sala de aula, que é a aprendizagem dos nossos alunos (informação verbal).<sup>14</sup>

A direção escolar, durante a pesquisa, acompanhou o trabalho dos professores, o desenvolvimento dos alunos e os avanços da aluna PAEE. Segundo a diretora da escola,

---

<sup>11</sup> Fala de uma cozinheira, no ano de 2020.

<sup>12</sup> Fala de um aluno, no ano de 2020.

<sup>13</sup> Fala de um aluno, no ano de 2020.

<sup>14</sup> Fala da professora de sala comum, no ano de 2020.



São nítidos os avanços dos alunos, raramente agora recebemos os alunos aqui na direção, era constante, e as mudanças e avanços dos alunos são visíveis não só no comportamento da sala, mas na aprendizagem (informação verbal).<sup>15</sup>

Os pais notaram os avanços da filha e agradeceram imensamente aos professores pelo trabalho diferenciado, pela pesquisa em prol da inclusão efetiva da filha PAEE (Apêndice U), pois isso contribuiu para sua autonomia, participação e interação, tanto no ambiente escolar quanto no extraescolar. O trabalho dentro do ambiente escolar refletiu no contexto social da aluna PAEE, sendo significativo para o seu desenvolvimento. Comentando sobre os avanços da filha, transcrevemos a fala da mãe da aluna,

Com certeza é nítida a sua evolução. Na família todos falam também, obrigada e que Deus dê em dobro tudo que tens feito pela minha filha com tanto carinho e dedicação. Ela gosta muito de vocês (informação verbal).<sup>16</sup>

Desse modo, constatamos por meio dos relatos, o avanço significativo da aluna PAEE após a implantação das estratégias de Ensino Colaborativo. A participação, socialização, diálogo, localização espacial e interação por parte da aluna PAEE no ambiente escolar tornaram-se frequentes e voluntários. No Quadro 13 estão disponíveis algumas imagens das ações e registros do diário de campo, assim como suas respectivas anotações.

**Quadro 13** – Imagens das ações e registros presentes no diário de campo

	
<p>Hoje na primeira aula os alunos tiveram Educação Física. Neste momento a professora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial tem horário de estudo. Aproveitamos para dialogar sobre a pesquisa, sobre as</p>	<p>Hoje, assim como em quase todas as quartas-feiras, é dia da prova do Giro. Avaliação de Matemática. Aproveitamos para trocar os papéis, a professora de sala comum auxiliando a aluna PAEE sendo sua escriba, visto que não sabe ler e escrever ainda. E eu</p>

<sup>15</sup> Fala da diretora da escola, no ano de 2020.

<sup>16</sup> Fala da mãe da aluna PAEE, no ano de 2020.



estratégias de Ensino Colaborativo, com vistas à melhoria do comportamento da sala, do desempenho acadêmico, participação e interação da aluna PAEE, visto que neste momento ela é excluída da participação efetiva. Também dialogamos sobre a avaliação de Matemática, as adaptações necessárias para aluna PAEE realizá-la. Após a aula de Ed. Física coloquei a aluna com deficiência sentada mais no meio da sala e ao lado de uma colega, para assim dar início ao trabalho colaborativo, no qual a aluna PAEE deve se sentir incluída e pertencente ao ambiente escolar, com participação ativa em todas as atividades. Realizaram hoje atividades do livro didático Sistema Sesi. Auxiliei a aluna PAEE juntamente com sua colega de sala, e mais alguns alunos com dificuldades na aprendizagem.

professor especialista de Educação Especial auxiliando os demais alunos da sala. Durante a avaliação, não intervimos muito nas resoluções, mas auxiliamos os alunos com mais dificuldades na leitura ou compreensão de alguma questão, sem interferir na resposta. Logo após o intervalo, como de costume, atividade quase que diária determinada pela professora de sala comum como estratégia para acalmá-los, tranquilizá-los para melhor atenção e concentração nas atividades pós-intervalo, fiz uma contação de histórias para os alunos. Trabalhamos em parceria, tirando as dúvidas dos alunos da sala, em revisões de exercícios de Língua Portuguesa e Matemática, e assim se procedeu durante a manhã toda de aula, parceria nas ações e nos papéis.



Hoje passamos a colocar em prática a organização e disposição da sala de aula, dialogamos sobre as estratégias a serem adotadas, disposições diferentes de organização da sala durante a semana, sempre colocando junto os alunos de acordo com seus níveis de aprendizagem. Trabalhos em conjunto, diversificando os papéis durante a aula, desde a regência da sala, como no auxílio dos alunos no geral. Notamos que com este formato de sala, os alunos se sentiram mais a vontade e participativos, a interação da aluna PAEE começou a acontecer. Notei os colegas de sala se aproximando um pouco mais da aluna, tentando auxiliá-la nas atividades do dia, no caderno de classe, todos unidos hoje com a disposição da sala de aula em grupo.

Hoje organizei o cantinho da leitura. Após dialogar com a professora de sala comum, durante a semana, sobre como poderíamos aproximar mais ainda os colegas da aluna PAEE. Como incluí-la nas brincadeiras e momentos de descontração em sala, após o término das atividades propostas. Os alunos ficaram felizes com a novidade e a cada atividade finalizada, sentavam ao fundo da sala no cantinho de leitura, que além de ser aconchegante, continham livros indicados por eles e pela aluna PAEE, com gibis, sua paixão, gibis da turma da Mônica. A aluna PAEE ficou um pouco resistente, mas logo foi se enturmar com os colegas, que leram histórias dos livros colocados na caixa para leitura diária e histórias de vida individual de cada um.



<p>Hoje todos realizaram atividade avaliativa de Língua Portuguesa. Auxiliei juntamente com a professora de sala comum todos os alunos, também auxiliei a aluna PAEE sendo seu escriba em algumas atividades. Realizaram também atividades de artes, música “Capelinha de Melão”, copiaram a música da lousa, passada pela professora e depois passamos a cantar e a refletir sobre a música e suas características. Ao final ilustraram a música de modo livre. Hoje os alunos me chamaram para mostrar a interação da aluna PAEE, visto que auto se isolava, estava mais participativa, interagindo mais nos intervalos e consegui registrar ela comendo junto com as colegas de sala, algo que não acontecia. Depois do intervalo tivemos horário de estudo durante a aula de Ed. Física. Hoje não ficamos juntos durante o horário de estudo, pois em alguns dias (estudos), cada um de nós programamos e planejamos individualmente a semana e depois dialogamos sobre.</p>	<p>Hoje os alunos realizaram juntamente com a professora de sala comum atividades no caderno de classe, Língua Portuguesa e Matemática. Auxiliei a aluna PAEE nas realizações e precisei retirá-la da sala para realizar sondagens da escrita, da leitura e matemática para compor o portfólio da aluna. Hoje durante a aula de Ed. Física fui verificar como a aluna estava, visto que segundo os colegas e a professora de Ed. Física a aluna não conversava, não gostava de realizar as atividades e estava percebendo mudanças no comportamento da aluna, estava mais próxima e participativa de acordo com as necessidades e gostos dela. Registrei esse momento, cheguei na aula e a aluna estava brincando com dois colegas de sala, brincando de pega-pega, algo que tinha medo, por segundo ela, evitar correr ou brincar de algo para não se machucar. Conversei com a professora de sala comum sobre, ficamos mais felizes ainda com este avanço.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Reparamos que o trabalho de parceria entre os professores, do especialista de Educação Especial e a da responsável pela sala comum, foi bem-sucedido a partir de diálogos, inquietações e buscas de soluções aos desafios. Eles se aproveitaram dos horários de estudo nas disciplinas de Inglês e Educação Física, como também de alguns HTPCS, para dialogarem sobre o desempenho e comportamento da sala e sobre a implantação da estratégia de Ensino Colaborativo.

Como relatado no parágrafo anterior, surgiram desafios no decorrer da pesquisa, já que implementar uma nova estratégia de ensino exigiu preparo, estudos, entendimento e aceitação voluntária por parte dos professores. Ainda assim, não houve relatos de descontentamentos. Todavia, o trabalho colaborativo não envolveu apenas os professores, mas os alunos da sala, a direção, a coordenação, a equipe escolar como um todo, não de maneira direta, mas sim durante as atividades, incluindo as participações e interações da aluna PAEE no ambiente escolar, seja dentro, mas também fora da sala de aula. A pesquisa, em seu foco principal, foi desenvolvida na sala de aula comum em que a aluna com deficiência estava matriculada, mas se expandiu, por meio das ações colaborativas entre os professores, por toda a escola, em diversos momentos.

Nesse sentido, alguns desafios foram surgindo, conforme descritos no Quadro 14. Isso se justifica, pois as estratégias de Ensino Colaborativo permitem-nos vivenciar resultados muito positivos, mas, no meio desses resultados, também enfrentamos desafios ocasionados por vertentes educacionais.

**Quadro 14** – Relatos de alguns desafios enfrentados

Desafios	Soluções encontradas
O não conhecimento total das estratégias pelo professor especialista de Educação Especial e nenhum conhecimento por parte da professora de sala comum.	Muito estudo, pesquisas, leituras e diálogos sobre as estratégias, antes e durante sua implementação.
O não entendimento inicial da direção e coordenação sobre a pesquisa. A crença de que o professor pode auxiliar a professora de sala comum, mas que seu papel é dar apoio maior aos alunos PAEE. Sem interferir nas ações de docência e autoridade da professora de sala comum com os alunos.	Apresentação da pesquisa, seus objetivos e princípios, benefícios e estratégias, com vistas à promoção da inclusão e avanços de todos os envolvidos. Ações colaborativas em busca da qualidade da educação de todos.
Resistência dos alunos. Com a crença de que o professor especialista de Educação Especial era professor exclusivo da aluna “especial”, e que não deveria interferir no processo de ensino-aprendizagem de todos. Com a fala de que a “professora deles era a da sala comum, o especialista é professor da aluna “especial” e tem que ficar ao fundo da sala com ela. Assim como outros especialistas ficavam, não se intrometiam em nossas aulas”.	Diálogos e reflexões durante as aulas, levando-os a enxergar o benefício, para todos, de dois professores atuando juntos. A compreensão e entendimento de que todos possuíam dificuldades, e que não era essa característica e nenhuma outra, que deveria classificar a aluna PAEE como especial. Pois todos nós somos especiais, possuímos habilidades e competências, e no decorrer do processo de vida humana, apresentamos e enfrentamos dificuldades. Apresentando a eles as nomenclaturas atuais para se referir às pessoas com deficiência, e que cada um possui sua identidade, iniciando pelo nome. Desta forma mudaram suas concepções e passaram a chamar a aluna PAEE pelo nome, e aceitaram o apoio e os comandos do professor especialista de Educação Especial.
Tempo para planejamento em conjunto entre professores. Visto que a professora de sala comum tinha que ensinar, planejar, trabalhar, com quase três livros didáticos por disciplina. O professor especialista de Educação Especial, por sua vez, tendo que lidar com as adaptações das atividades, planilhas, portfólios, acompanhamentos etc., todos da aluna PAEE. Os HTPC's aconteciam poucas vezes em conjunto e, quando juntos, tínhamos formações excelentes, mas não viabilizavam muito tempo para planejamento de todas as ações.	Com a implementação das estratégias de Ensino Colaborativo, passamos a dialogar mais, a planejar em alguns horários de estudos existentes durante as aulas de Inglês e Educação Física. Realizamos como planejamento fixo a discussão de ideias, opiniões, novas ações, estratégias, percepções, desempenho dos alunos, adaptações da aluna PAEE, e alguns conteúdos da semana para trabalharmos em parceria em prol do avanço de todos os alunos.
Estranhamento de alguns profissionais com a autonomia, ações e proximidade com os alunos da sala, pois existe a crença social de que professor especialista de Educação Especial é o professor da aluna “especial”, somente.	Diálogos assertivos sobre o trabalho colaborativo, sobre as estratégias adotadas. Mostramos a importância da parceria entre professores e os avanços que a aluna PAEE e toda turma estava obtendo.
Diálogos direcionados para a professora de	Diálogos assertivos sobre o trabalho

sala comum, tais como: “Você não se incomoda dele se intrometer em suas aulas?”; “Você acha certo ele se referir aos seus alunos como (nossos)?”; “Você não acha que ele se intromete demais no seu papel em sala de aula, tipo, como autoridade e aproximação com os alunos?”.	colaborativo, sobre as estratégias adotadas, mencionando a todo o momento os benefícios que estávamos obtendo.
Diálogos direcionados ao professor especialista de Educação Especial, tais como: “Sua aluna não é a aluna especial? Porque diz nossos alunos”; “Não deve ser fácil essa turma, né? Ainda bem que você é professor do especial”; “Por qual motivo você frequenta, às vezes, as aulas de Educação Física, fica um pouco na sala na aula de Inglês e nos intervalos com as crianças? Não é seu trabalho”.	Diálogos assertivos sobre o trabalho colaborativo, sobre as estratégias adotadas, mencionando a todo o momento os benefícios que estávamos obtendo.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Atestamos, por meio dos relatos descritos no Quadro 14, que trabalhar colaborativamente envolve muito mais do que aceitação por parte dos profissionais envolvidos. Exige formação para todos os profissionais do contexto escolar, diálogos e reflexões sobre as estratégias, conceitos, benefícios possíveis, práticas assertivas de inclusão, definições dos papéis dos professores, assim como suas funções em parceria, implantação de ações docentes que viabilizam o ensino e aprendizagem com qualidade, sem discriminação. Tudo isso, tendo como intuito, planejar para organizar, capacitar para formar, dialogar para solucionar, refletir para discernir e se juntar, unir e colaborar para avançar.

## 6.2 Desempenho da aluna PAEE

Os resultados obtidos foram positivos e significativos. Além do desenvolvimento integral da aluna PAEE no processo de escolarização, no que se refere à construção de sua autonomia, interação, participação, socialização, comunicação e orientação espacial, identificamos uma aprendizagem satisfatória no que diz respeito ao processo de alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática.

Antes do trabalho de parceria dos professores por meio das estratégias de Ensino Colaborativo, a aluna encontrava-se bem aquém dos demais alunos da sala. Ela não sabia ler nem escrever, não reconhecia todas as letras do alfabeto, desconhecia a escrita do seu nome, os numerais (somente do um ao dez), dificultando a realização de operações matemáticas. Com a estratégia de Ensino

Colaborativo, foi viável implantar e criar estratégias de ensino que favorecessem o processo de aquisição de leitura e escrita da aluna, bem como a compreensão e o entendimento da Língua Portuguesa e Matemática.

Ela entende o calendário, ainda tendo dificuldades na compreensão, porém reconhece, com autonomia, seus números. Na fase de desenvolvimento está à compreensão dos dias da semana e dos meses, e ela consegue se referir a eles com certa autonomia, a partir das datas de aniversários dos amigos da sala e das datas comemorativas do ano, por meio do calendário adaptado, para uso de todos, que fora construído pelo professor especialista de Educação Especial, representado na Figura 15.

**Figura 15** – Calendário adaptado




Fonte: Acervo do Autor (2020).

Durante as atividades, a aluna PAEE recebia o apoio verbal dos professores para o desenvolvimento da alfabetização, da compreensão do calendário e da aquisição da leitura e da escrita com autonomia. Para constatar os avanços na alfabetização, foram feitas avaliações, denominadas como “sondagens”, aplicadas aos campos da escrita, da leitura, das operações matemáticas, dos numerais e dos desenhos. Na sondagem da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), é exequível a identificação do nível da escrita da criança, tais como níveis conceituais e processuais, níveis de construção, intitulados de nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético.

Para a realização da sondagem da aquisição da linguagem escrita foram utilizadas palavras de um mesmo campo semântico: bola, pipa, boneca, dominó e

patinete. Verifiquemos no Quadro 15 a sondagem feita antes e depois da implantação do trabalho colaborativo.

**Quadro 15 – Sondagem inicial e final da leitura e escrita**

Sondagem inicial – leitura e escrita	
Lista de brinquedos	
<u>TASEI</u> PATINETE	<u>OUVA</u> BOLA
<u>ITSA</u> PIPA	<u>OLUTA</u> BONECA
<u>OLTO</u> DOMINÓ	
Sondagem final – leitura e escrita	
Lista de doces	
	

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Por meio dos dados do Quadro 15, que trata sobre as sondagens, testemunhamos o avanço da aluna PAEE no processo de alfabetização, após a implantação do Ensino Colaborativo como estratégia de ensino adotada pelos professores. A aluna se apresentava no nível de escrita pré-silábica no início da pesquisa, tendo dificuldades na compreensão da representação das letras (as imagens e os códigos de escrita). Segundo Ferreiro (2011, p. 27), nessa fase é necessário que a construção e implantação de atividades flexibilizem as conexões relativas das palavras com as figuras, de modo claro para as crianças, compreendendo que não existem relações entre elas, sendo apenas representações, mas as relações entre os códigos da escrita estão interligados e correlacionados aos sons.



No final da pesquisa, constatamos que a aluna PAEE estava na fase silábico-alfabética, compreendendo que a quantidade de letras de qualquer palavra tem relação com a quantidade de emissões orais, relativas aos sons e às partes da escrita. Identificamos, também, oscilação com a fase alfabética da escrita – feito grandioso e de extrema importância (FERREIRO, 2011, p. 29).

A aluna PAEE também teve avanços significativos na compreensão dos numerais, algo constatado a partir da sondagem final realizada pelo professor especialista de Educação Especial, representada no Quadro 16.

**Quadro 16 – Sondagem dos números**

Sondagem final da escrita e leitura dos números	
Números ditados aleatoriamente	
<i>Ditei alguns números aleatórios</i>	
3	6
9	12
17	20
24	28
31	45
48	
50	69
75	
84	91
96	100
<i>após ouvir e ditado, escrevi os números abaixo</i>	
3	6
9	12
17	20
24	28
31	39
45	48
50	69
75	84
91	96
100	
<b>PARABÉNS!</b>	

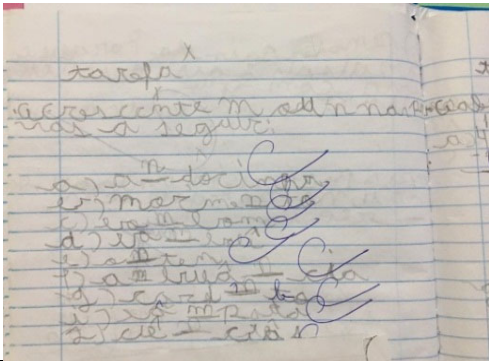
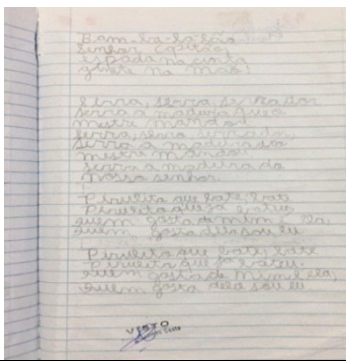
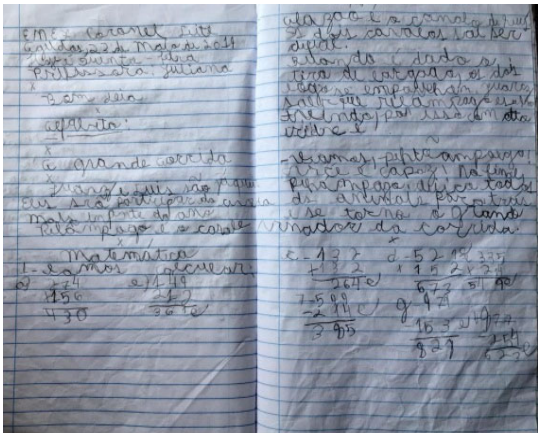
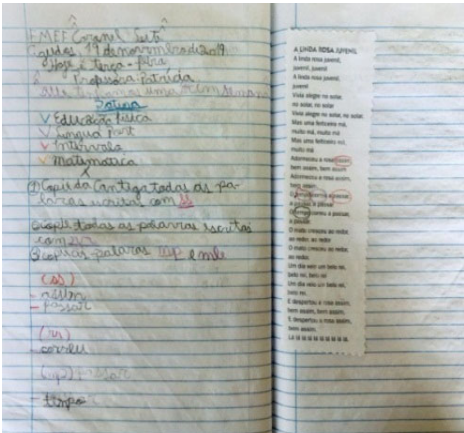
Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Se, no início da pesquisa, a aluna PAEE reconhecia somente os numerais de 1 a 10, vemos na sondagem seus avanços em Matemática. Ela passou a reconhecer e a contar os numerais de 1 a 100, com autonomia. Quanto à escrita dos mesmos, passou a escrevê-los com certa autonomia, ainda com dificuldade em relação a certos números, constatado nas observações e atividades diárias. Nas operações matemáticas, ela também tem certa autonomia em operações simples e com o apoio de materiais concretos. Além de compreender os numerais

do 1 ao 100, passou a entender o que é antecessor e sucessor, necessitando, às vezes, do apoio verbal dos professores para lembrar esse conceito, enquanto que, na aprendizagem do sistema monetário, passou a reconhecer as notas e moedas com autonomia.

Foram sinalizados avanços na organização e nos cuidados com o caderno e com os materiais escolares. As mudanças na escrita e na organização espacial no caderno podem ser comprovadas nas imagens do Quadro 17.

**Quadro 17 – Avanços na organização, na escrita e nos cuidados com o caderno escolar**

Início da pesquisa	Durante o trabalho colaborativo
	
Durante o trabalho colaborativo	No final da pesquisa
	

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Agora tratemos sobre o processo de desenvolvimento da aluna PAEE no desenho. Segundo Brittain e Lowenfeld (1977), a criança passa por alguns estágios e fases de evolução de personalidade, algo que acontece desde a infância e vai até a adolescência. Tais estágios e fases podem ser descritos como garatuja (2-4 anos de idade), pré-esquemática (4-7 anos de idade), esquemática (7-9 anos de idade), realismo (9-12 anos de idade) e pseudonaturalismo (12-14 anos de idade). Portanto, com base nas afirmativas de Brittain e Lowenfeld (1977),



constatamos que a aluna PAEE obteve avanços significativos. Se no início do trabalho colaborativo ela estava na fase pré-esquemática, depois passou para a fase esquemática. Assim, os desenhos ganharam novas formas, traços e representações reais, como os detalhes sobre as partes do corpo humano, também representações do ambiente como chão, céu, entre outros. O Quadro 18 traz a sondagem inicial do desenho e seus avanços posteriores.



A fase do desenho no desenvolvimento da criança é muito importante. Segundo Moreira (1997), o desenho é a primeira representação da escrita, sendo por meio dele que as crianças deixam suas marcas registradas, ocorrendo, de fato, o processo de construção de conhecimentos de leitura e escrita.

Por meio do desenho a criança representa sua escrita e sua compreensão de mundo. Assim, antes de todo o processo de aprendizagem da escrita, a criança se apoia nas ilustrações representadas em seus desenhos. Ainda para Moreira (1997), o ato de desenhar possibilita à criança a expressão de pensamentos e

sentimentos, sendo que por meio dos desenhos podemos constatar possíveis comprometimentos intelectuais e atrasos no desenvolvimento da criança. Destarte, os professores precisam ficar atentos às representações feitas pelos alunos, conhecendo se estão adequados para as faixas etárias, e se eles transmitem informações acentuadas de algum fato, acontecimento e/ou sentimentos.

O que auxiliou fortemente a aluna PAEE no processo de alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática, além dos materiais construídos e adaptados, foram os jogos adaptados e criados pelo professor especialista de Educação Especial, utilizados como recurso pedagógico para estimular, motivar e desenvolver a atenção, a concentração e a memória da aluna no processo de ensino-aprendizagem. Os jogos que foram criados e utilizados pela aluna estão dispostos no Capítulo 5, como produto educacional fruto de nossa pesquisa no mestrado.

Notamos, após todo o processo de trabalho pautado na colaboração entre os professores e todos do entorno escolar, os grandes avanços da aluna PAEE. Ela deixou a fase pré-silábica da escrita, passou para a fase silábica alfabética, oscilando com a fase alfabética da escrita. Quanto ao seu nome, ela somente conseguia escrever seus dois primeiros nomes, com dificuldades e de forma espelhada. De acordo com Dehaene (2012, p.105), “as crianças passam por esses momentos de dificuldades em seu processo de alfabetização e os desafios e problemas enfrentados no momento de discriminar letras e números, ou mesmo a escrita espelhada são comportamentos normais no início da alfabetização”.

Durante a pesquisa a aluna PAEE foi avançando e, no final, já sabia escrever seus dois primeiros nomes corretamente, com autonomia, com indícios de poder escrever seu primeiro sobrenome, ainda com dificuldades. Ela passou a ler algumas palavras, reconhecer e nomear todas as letras do alfabeto, assim como objetos, alimentos etc. Quanto à Matemática, ela reconhece e conta os numerais do 1 ao 100 com autonomia, apresentando dificuldade apenas no numeral 70. Passou a compreender antecessor e sucessor, como citamos anteriormente, e realizar operações matemáticas simples com o apoio de materiais concretos.

Portanto, todo o trabalho realizado esteve envolto pelas estratégias de Ensino Colaborativo com práticas pedagógicas diversificadas, com estilos de

avaliações interventivas e mediadoras, de modo a subsidiar o diagnóstico sobre o nível de aprendizagem da aluna PAEE. De acordo com Luckesi (1996, p. 165), “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”.

Nessa perspectiva os professores trabalharam oportunizando didáticas de ensino que favorecessem a construção do conhecimento da aluna PAEE e dos demais alunos, objetivando uma aprendizagem significativa e um ensino de qualidade. Isso culminou em avaliações semanais e processuais, ou seja, durante todo o processo foi sendo reprogramada as ações previstas para a efetivação positiva dos resultados obtidos, tudo a partir da implantação das estratégias de Ensino Colaborativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faremos aqui uma breve avaliação sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar, a partir das vivências e observações como pedagogo e especialista de Educação Especial. Notamos que ainda prevalece o ensino tradicional, pois a rede regular de ensino traz, de modo insuficiente, ações atitudinais quanto à inclusão de alunos PAEE. Essa insuficiência é derivada de vertentes educacionais, acarretando práticas pedagógicas tradicionais, em vez de interventivas e mediadoras, o que causa desconforto e desafios aos professores de sala comum na atuação com os alunos PAEE.

É indispensável, além da experiência profissional, a formação em trabalho/formação continuada para os profissionais da educação. Isso iria capacitá-los nas ações intencionais individuais e coletivas na promoção da inclusão. Trabalhar com alunos PAEE exige profissionalismo qualificado, ressignificação das práticas tradicionais, implantação de didáticas qualitativas e promoção do acesso ao ensino-aprendizagem de modo igualitário e equitativo, atendendo a pluralidade de alunos existentes no espaço escolar.

Durante a pesquisa, verificamos práticas docentes de profissionais presos na transmissão de conhecimentos e também o insuficiente protagonismo dos alunos. As práticas docentes revelam-se marcadas por assistencialismos, visões de capacitismo, contrárias ao respeito integral que deveria ser dispensado às relações humanas, repleta de particularidades, especificidades e potencialidades dos sujeitos. Destacamos, ainda, que os professores do entorno escolar, assim como a professora de sala comum que participou de nossa pesquisa, desconheciam a estratégia de Ensino Colaborativo. Entretanto, a implantação do Ensino Colaborativo oportunizou um trabalho diferenciado, pautado na mediação, no olhar individual e coletivo, também estreito e atencioso às necessidades da aluna PAEE e dos demais alunos da sala. Essa estratégia de ensino possibilitou novas visões sobre o currículo propriamente dito como classificador, como frente de classificação de alunos, de homogeneização. Também possibilitou ressignificações das práticas, buscas e caminhos compostos por novas didáticas, diálogos e relações, como a comunhão entre professor especialista de Educação Especial e professora de sala comum, assim como do contexto escolar como um

todo. Somente sendo possível porque os sujeitos envolvidos entenderam e compreenderam a estratégia de Ensino Colaborativo.

A implantação da estratégia de Ensino Colaborativo não resultou em interferências ou descontentamentos por parte dos professores. A professora de sala comum, assim como a coordenação, direção e itinerância de Educação Especial foram solícitas e se dispuseram nas diversificações das didáticas, nas buscas por novas estratégias, nas trocas de informações e ideias para a efetivação do trabalho de modo significativo para a aluna PAEE, para os professores e os demais alunos da sala.

Trabalhar de modo colaborativo fez com que os professores pesquisassem sobre a estratégia adotada, preparando-se por meio da formação profissional continuada a fim de atender a aluna PAEE com qualidade e segurança; o professor especialista de Educação Especial passou a cursar pós-graduação em Deficiência Intelectual e a professora de sala comum ingressou em pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Assim, ambos obtiveram novos conhecimentos e práticas de ensino com alunos PAEE, noção das legislações que abarcam a Educação Especial, identificando melhor as características e particularidades da aluna PAEE em sala de aula, por meio da conexão com os conhecimentos acadêmicos. Desse modo, fugindo das práticas docentes tradicionais, os professores buscaram novos conhecimentos que dessem suporte e preparo ao planejamento, assim como às didáticas de ensino no trabalho com alunos PAEE.

De modo geral, a proposta de trabalho colaborativo é promissora para a efetivação da inclusão dos alunos PAEE, cujos resultados são comprovados pela pesquisa. Os avanços da aluna PAEE foram significativos, já que ela avançou na alfabetização inicial de Língua Portuguesa e Matemática, saindo da fase pré-silábica para a fase silábico-alfabética, oscilando com a fase alfabética da escrita.

Os jogos criados a partir das intervenções e do acompanhamento da aluna em seu processo de alfabetização corroboraram também para os resultados positivos, em consonância com as ações e estratégias colaborativas entre os professores. A mudança no comportamento e na aprendizagem dos alunos da sala foram visíveis, certificado pelos relatos de alunos, funcionários, diretora, coordenadora, professores e da professora participante da pesquisa. Estes afirmam as mudanças e os avanços conquistados por meio do trabalho em

parceria, conforme a estratégia de Ensino Colaborativo adotada pelo professor especialista de Educação Especial e pela professora de sala comum.

Vale ressaltar, no entanto, que para implantar essas estratégias de ensino como proposta promissora à inclusão faz-se necessária a resignificação das práticas, não somente dos professores especialistas de Educação Especial e dos professores de sala comum, mas de todos os sujeitos do entorno escolar. É preciso se valer dos três “R” – repensar, reformular e reconfigurar as práticas docentes e as políticas educacionais.

Muitas são as discussões acerca da Educação Especial e da Inclusão, e o que se tem visto na prática não condiz totalmente com as legislações e com o que está previsto nos documentos oficiais que, por sua vez, são feitos apenas determinado estrato social brasileiro, no qual predomina a arbitrariedade, regimes de contraposição social democrática que aspiram ao fim da exclusão e da desigualdade social. A presente pesquisa sugere passos primordiais para que a inclusão das pessoas com deficiências na rede regular de ensino aconteça efetivamente, não sendo mera matrícula e acesso escolar, mas, sim, matrícula, acesso, permanência, ensino de qualidade, oportunidades igualitárias e equidade nas ações/relações.

Argumentamos que a estratégia de Ensino Colaborativo faz com que os profissionais da educação saiam da zona de conforto, reconheçam seus limites e capacidades, buscando a inquietação constante para entender e compreender o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, para saber lidar com o outro, trabalhar por meio das relações, em colaboração, em parceria, partilhando ideias e compartilhamento de saberes e fazeres docentes de modo global. Nesse caminho, os professores e os profissionais da educação, de modo geral, precisam de clareza em seus papéis. Eles necessitam mais do que conhecer os princípios da inclusão, abraçar a causa, ampliar as visões compartilhadas, envolvendo-se, permanentemente, em ações atitudinais em prol da Educação Especial e em nome da promoção da inclusão. Tendo em vista esses desafios que nosso estudo primou pela metodologia qualitativa de pesquisa ação participante, priorizou as interações do professor especialista de Educação Especial em suas investigações por mudanças atitudinais nos sujeitos de pesquisa dentro do contexto escolar como um todo.

Quanto aos leitores dessa dissertação, que eles possam compreender, de modo assertivo, que trabalhar de maneira colaborativa vai além da parceria entre professores, e perpassa o ato voluntário. Trabalhar em parceria com a implantação das estratégias de Ensino Colaborativo é assentir que nenhum dos profissionais envolvidos sabe mais que o outro, pois os saberes se complementam. É ação viva pelo reconhecimento de que toda prática educacional exige aprender a reaprender, a ressignificar para oportunizar, numa atuação conjunta, nas conexões de saberes e fazeres planejados. É um lugar no qual os profissionais se complementam. É um jogo de “bate bola” intencional, cujo objetivo é mostrar que no final não existe ganhador e perdedor, mas sim dois vencedores, dois ganhadores de sabedoria e conhecimentos, sabedorias que corroboram para a aprendizagem significativa dos alunos PAEE e dos demais envolvidos. Isso tudo exige conhecimentos e práticas que fortaleçam a promoção da inclusão e assegurem o sucesso escolar, não como notas altas e destaques, mas no sucesso do acolhimento, das oportunidades, da inclusão, da transformação por meio de ações mediadoras para um ensino de qualidade.

Há muito para ser estudado e discutido sobre as legislações que abarcam a Educação Especial e Inclusiva, enquanto iniciativas que promovam ações e lugares de fala proeminentes para a consolidação da inclusão. Atualmente, as visões de assistencialismo e capacitismo aos alunos PAEE têm criado um muro de segregação velada para com os alunos com deficiência, negros, pobres, e tantos outros. Por isso, é imprescindível a construção de uma sociedade adepta aos novos conhecimentos, pesquisas e entendimentos, não se restringindo somente à temática abordada nessa pesquisa, mas também dos direitos e deveres humanos, das leis e bases legais que asseguram tais direitos, auxiliando, então, na promoção de ações atitudinais.

De nossa parte, não apenas vivenciamos, mas também presenciamos a implementação das estratégias de Ensino Colaborativo, como pesquisador e como professor especialista de Educação Especial. Além da escrita da dissertação, criamos jogos a partir das práticas colaborativas e intervenções durante todo o processo, que resultou em um produto educacional final com foco na alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática, contribuição executável para a atuação dos profissionais da Educação Básica.

Frisamos que as estratégias de Ensino Colaborativo precisam ser aproveitadas por todos os profissionais da educação, pois são verdadeiramente promissoras, capazes de fortalecer as relações e corroborar para um sistema educacional inclusivo. Outrossim, desejamos alimentar as novas inquietações e anseios por uma educação cada dia melhor, em nome de um processo educacional inclusivo, e isto a partir da continuidade da pesquisa no Doutorado. Assim, poderemos aprofundar nossos estudos na promoção de formações que contemplem todas as pessoas que estejam no entorno escolar, não somente professores, mas os profissionais inseridos nesse contexto. Conseqüentemente, isso contribuirá para o êxito democrático social, para o entendimento e a compreensão da sociedade no que se refere às ações inclusivas, dentro e fora do contexto escolar, com os alunos PAEE, mas também com a própria sociedade de modo geral.

Sublinhamos que cabe à iniciativa dos nossos governantes, Ministros da Educação, Secretarias Municipais de Educação, Instituições de Ensino e todos os profissionais de educação, primar pela efetivação das leis já existentes. Que os esforços das autoridades se voltem para um Projeto Político Pedagógico contextualizado, por um Plano de Educação não massificador de avaliações e notas, pela descoberta incessante de novos conhecimentos e estratégias de ensino em prol das pessoas com deficiência, e pela promoção da inclusão atitudinal, não restrita aos alunos PAEE, mas dedicada a todas as pessoas do entorno escolar. Que haja o zelo por uma educação de qualidade que esteja interessada na contextualização da vivência social dos alunos junto aos conteúdos disciplinares, com significância. Destarte, presenciaremos a existência de um sistema educacional brasileiro ímpar.

Finalizamos com um poema de nossa própria autoria, que carrega sentimentos de gratidão por mais essa experiência, por mais uma experiência pessoal compartilhada com a sociedade como um todo. Registramos aqui novos conhecimentos, novos olhares práticos para com as práticas educacionais inclusivas. Mais uma vez, agradecemos à orientadora e às professoras integrantes da banca, aos colegas de trabalho e a todos que fizeram parte dessa história e que, direta ou indiretamente, impulsionaram a presente pesquisa. Tais pessoas alimentaram nossas inquietações, contribuíram com as experiências. Que possamos, enquanto parceiros e colaboradores, unir nossos esforços em prol de



ações assertivas, inclusivas e humanizadoras no contexto escolar e, também, para além dos muros da escola.

### **Não é sobre acreditar, mas sim confiar!<sup>17</sup>**

O que dizer, sem ao menos saber, ou talvez, prever que iríamos nos conhecer.  
Ouvir dizer, em livros ler, o que poderiam ser?  
Melhor viver do que tentar prever ou entender.  
Prefiro crer, permanecer acreditando que era pra ser.  
São planos divinos, nunca nos vimos, mas hoje sorrimos.  
Acreditar, que neste mar, podemos amar.  
Sim, também podemos sonhar!  
Errar para acertar, chorar e se alegrar, caminhar sem parar.  
Tão belo é o nosso respirar.  
Contemplar o despercebido, valorizar o esquecido.  
Alegrar-se com um sorriso e respeitar o desconhecido.  
Apreciar a vida, agradecer, o ouvir, o falar...  
Sem medo do porvir, o mais rápido aprender a sorrir.  
Novamente digo, que sem saber o que dizer, decidi escrever.  
Sem ao menos imaginar o que poderia acontecer.  
Contudo, todavia, entretanto, são tantos, portanto.  
São muitos comandos.  
Que, no entanto, neste momento, vivemos o pranto e o sofrimento.  
Um mar de horror trazendo dor.  
Uma ventania que chegou e nem sequer nos avisou.  
Trouxe ondas fortes consigo, conseguindo nos desestabilizar.  
E, ao mesmo tempo, novos caminhos, talvez fora dos trilhos,  
para nos aproximar.  
É neste ponto e deste momento que não poderia pular apagar e  
nem se quer falar.  
Não poderia deixar de mencionar as tristezas e incertezas que

---

<sup>17</sup> Poema escrito pelo Autor (2020).

não param de nos cercar.

Mas, assim como o vento, que muda com o tempo, vamos superar e eternizar.

Externo meus sentimentos!

E mesmo vivendo este sofrimento, desejo não o contentamento, e sim, o agradecimento.

Revivendo momentos, juntos, os nossos momentos.

Os acontecimentos de toda nossa jornada de vida.

Desde o nascimento, ao crescimento pessoal, profissional e espiritual.

Aos momentos recheados de alegrias, felicidades, amor, carinho, amizade, família e emoção.

O começo de tudo, a tal da graduação, sonho e crescimento profissional.

No galgar da formação inicial, vencemos etapas com muito empenho e dedicação.

Sem contar, os espinhos e abdições, degraus que nos capacitaram para qualificação.

Para assim, almejar e conquistar a vivência em busca de novos conhecimentos em uma pós-graduação.

O mestrado, as escritas da dissertação, novas realizações.

Que emoção!

Almejo outros momentos, novos sentimentos, vivenciar o doutoramento.

Sem onze horas e sem muita demora, chegou a hora!

Muito obrigado a todos!

Vivam, sorriam, chorem, cantem, dancem, gritem, apaixonem-se, amem.

A vida é curta demais para não ser aproveitada cada segundo.

Reprogramem-se, desafiem-se, inquietem-se, busquem, almejem, recomecem.

Sem medo do porvir, vá, siga em frente, tenham fé e nunca pensem em desistir.

Acreditem, confiem, superem.

Não deixem que a dor, o medo e o sofrimento lhe roubem a vida.

Se cuidem, iremos juntos vencer mais esta guerra.

Sejam sempre seres de luz, humanizadores de almas nesta terra.

Gratidão!

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Marta Bianchi. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com Deficiência Intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência. **Revista de Educação**, Campinas, n. 6, p. 33-48, 2004.

ANDRÉ, Marli. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 11-26.

ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva; ALMEIDA, Maria Amélia. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341-352, maio/ago., 2014.

ARGUELES, Maria Elena; HUGHES, Maria Tejero; SCHUMM, Jeanne Shay. Co-teaching: A different approach to inclusion. **Principal**, v. 79, p. 48-51, 2000.

ASSIS, Caroline Penteadó; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Co-ensino: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare**, v. 6, p. 1-15, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA. O que é TDHA. **Associação Brasileira do Déficit de atenção**, [201-]. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

BAUWENS, Jeanne; HOURCADE, Jack J; FRIEND, Marilyn. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.

BEAMISH, Wendi; BRYER, Fiona; DAVIES, Mike. **Co-teaching in Queensland Primary Schools**: Teacher Reflections. Griffith University, Centre for Learning Research. 2005. Disponível em: <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/2533/29477.pdf?sequence=2>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BELL, Angela. **A study of third and fourth grade map scores before and after coteaching in the general education classroom**. Maryville: The Educational Leadership Faculty; Northwest Missouri State University Missouri; Department of

Educational Leadership; College of Education and Human Services, 2013.  
Disponível em:  
<https://www.nwmissouri.edu/library/researchpapers/2013/Bell,%20Angela.pdf>.  
Acesso em: 20 jul. 2020.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicologia: teoria e prática**, v.18 (3), p.141-155, 01 dez. 2016.

BERWANGER, Otávio; SUZUMURA, Erica Aranha; BUEHLER, Anna Maria; OLIVEIRA, João Bosco. Como avaliar criticamente revisões sistemáticas e metanálises? **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**. v. 19, n. 4, p. 475-480, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-507X2007000400012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-507X2007000400012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 5 mar. 2020.

BLANK, Sarah Cecilia. **General and special educator's perceptions of co-teaching in inclusive middle schools**. 2013. Thesis (Master of Education) – The Faculty of the Patton College of Education Ohio University, Ohio, 2013. Disponível em: [http://ijl.cgpublisher.com/products\\_index](http://ijl.cgpublisher.com/products_index) . Acesso em: 20 jul. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Dados Qualitativos. In: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.147- 202.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decisão nº 242, de 18 de dezembro de 1854**. Mandando que se observe provisoriamente o Regimento interno dos meninos cegos. Coleção das decisões do Governo do Império do Brasil, 1854b. p. 270-288.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº. 186, de 9 de julho de 2008**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 295-300, 1854a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: 1990. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e das outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: Acesso em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Secretaria da Educação Especial. MEC/SEESP, 2010a. 33 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial. MEC/SEESP, 2001b. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/potilicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4, 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília: 2010c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de educação, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=1299>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1994b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília: 2001d. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoadeficiencia/d3956.2001\\_conv\\_elim\\_discr\\_pessoascomdeficiencia.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoadeficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRITAIN, William Lambert; LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. O ensino colaborativo na classe comum para a viabilização da inclusão escolar. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, v.1. p.1-10, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.) **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p.104-112.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 597-615, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o Co-ensino. **Anais do IV**



**Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, v.1. p. 1-8, 2007a.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CONDERMAN, Gregory J.; BRESNAHAN, Mary V.; PEDERSEN, Theresa. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

COOK, Lynne.; FRIEND, Marilyn. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 2, p.189-209, mai/ago. 2014.

DEES, Roberta. Cooperation in the mathematics classroom: a user's manual. In: DAVIDSON, N. (Ed.), **Cooperative learning in mathematics**, Addison-Wesley, p.25-46, 1991.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, n. 29, 2007, n.p.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLORES, Katherine Victoria. **Inclusive general education teachers' perspectives on inclusion: a qualitative case study**. 2012. Thesis (Master of Arts in Education – Special Education) – Department of Special Education, Rehabilitation, School Psychology, and Deaf Studies California State University, Sacramento. 2012. Disponível em: <http://dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/1823/PDF.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FONTES, Regiane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013.

FRADE, Carla Manuela Lemos Silva. **Ensino Colaborativo: clima de partilha**. 2011. Dissertação (Mestrado Educação Especial) – Centro de Educação de Braga, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa – UCP, Braga, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12056/1/Tese%20Carla%20Frade%20-%20Ensino%20Colaborativo%20-%20clima%20de%20partilha.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FRANCO, Lucimar de Lima; NERES, Celi Correa. (Re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência. **Periferia**, v. 9(1), p. 58 (28), 2017.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e conscientização. In: BORGES, Gabriela Fernanda Silva. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. p. 25-56.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRENCH, Nancy K. **The Shifting Roles of School Professionals**. Corwin Press, 2002.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**. New York, v.1, n.1, p. 69-86, 1990.

FRIEND, Marilyn; HURLEY-CHAMBERLAIN, Deanna. **Is co-teaching effective?** **CEC Today**. Retrieved January 10, 2007.

GATELY, Susan E.; GATELY JR, Frank. J. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children. **Teaching Exceptional Children**, 33(4), p. 40-47, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-34.

GUERREIRO, Patrícia. **Instituto Benjamin Constant: 150 anos**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KANOMATA, Elton Yoji; COSTA, Agnaldo Rodrigues da. 2,5% dos adultos tem TDHA. O que fazer? **Hospital Israelita Albert Einstein**, 2016. Disponível em: <https://www.einstein.br/noticias/noticia/2-5-adultos-tem-tdah-o-que-fazer>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, Nova Almeida – Serra, ES, p. 1-17, 2011. Disponível em: <http://ppeeess.ufms.br/wp->

content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf  
Acesso em: 28 de ago. de 2021.

KEEFE, Elizabeth B.; MOORE, Veronica; DUFF, Frances R. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, v. 5, n. 36, p. 36-42, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISON, Suzanne Marie. **Motivating factors for cooperative team teaching in inclusive classrooms**. 2012. Thesis (Master of Arts in Education) – Faculty of Humboldt State University. 2012. Disponível em: <http://humboldt-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/2148/1027/KisonThesis.pdf?sequence=4>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual baseado no Co-ensino em dois municípios**. 2014. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LAGO, Danúsia Cardoso; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino e consultoria colaborativa no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência: análise de uma Experiência. Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial, Londrina, p. 1-9, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Andréa Carla.; ALMEIDA, Maria Amélia. Efeitos de uma Proposta de Consultoria Colaborativa na Perspectiva dos Professores. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 222-239, set./dez. 2014.

MACHADO, Andréa Carla.; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 23, p. 87– 103, 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 31(63), p.1025-1037, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUfscar, 2002. p. 61-86.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jun/set. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cecília Lima. Salas de recursos multifuncionais - É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-364.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina. As relações Educação Especial e Educação Inclusiva. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 91-94, 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.

MENDES, Melina Thais da Silva. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MICKELSON, Kathryn A. **A case study of co-teaching between a regular education teacher and a special education teacher in an elementary school**. 2008. Dissertation (Doctor of Education) – College of Education and the Faculty of the Graduate School of Wichita State University. 2008. Disponível em: <https://soar.wichita.edu/handle/10057/2073>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MORAES, Paula Janaína de. **A alfabetização a partir das palavras geradoras**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação: UNICAMP, 2008.

MORGADO, Camila Lourenço.; FISCARELLI, Silvio Henrique. O processo de inclusão de uma aluna deficiente intelectual em uma escola comum do Ensino Fundamental I. **Revista Íbero-americana de estudos em Educação**, Araraquara, v.11, p. 956-968.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1997.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANTOS, João Paulo dos Passos; AUADA, Viviane Gislaine Caetano; SHIMAZAKI, Elsa Midori; GOFFI, Lucyanne Cecília Dias. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com Deficiência Intelectual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.12(2), p.1-19, 2017.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem**: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

NEGRIM, Márcia Regina Corrêa. **Gestão Escolar, docência e tecnologia digital**: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual. 2019.

Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

NUNES, Vera Lucia Mendonça. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINHEIRO, Vanessa Cabral Da Silva; MASCARO, Cristina Angélica De Aquino Carvalho. A bidocência como uma proposta inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p.37-40, August 2016.

PORTA, Wilma Carin Silva. **Prática Pedagógica aos educandos com Deficiência Intelectual numa escola de Ensino Fundamental com alto IDEB**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

POTTER, Sherry R. **Co-teaching as an effective approach to improving student results**. 2011. Abstract thesis (Education Specialist) – Department of Educational Leadership and Human Development University of Central Missouri. 2011. Disponível em:  
[https://ucmo.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01UCMO\\_INST/fqt33n/alma99100684128220571](https://ucmo.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01UCMO_INST/fqt33n/alma99100684128220571). Acesso em: 20 jul. 2020.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROCHA, Naiara Chierici. **Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

HONNEF, Cláucia. **O trabalho Docente articulado como concepção teórico-prática para Educação Especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos.; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21(3), p.395-408, 01 September 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SASSAKI, Romeu Kazumi. A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. **Jornal dos Professores** – órgão do Centro do Professorado Paulista. São Paulo, n. 343, p. 15, fev. 2003. Disponível em: <http://doczz.com.br/doc/97322/a-educacao-inclusiva-e-os-obstaculos-a-serem-transpostos>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADÃO, Helen Malta. **Trabalho Docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VAUGHN, Sharon; SCHUMM, Jeanne Shay; ARGUELLES, Maria Elena. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, 30(2), nov/dez. 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13, 2006, **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-482.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Co-ensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre



professores. **Revista Brasileira Pedagógica**, Brasília, v. 95, n. 239, p.139-151, jan/abr. 2014.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Harvard: Harvard University Press, 1978.

WEISS, Margaret P.; LLOYD, John Wills. Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. **Journal of Special Education**, 36(2), p. 58-68, 2003.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva Colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, Ana Paula. **A construção do papel do professor de Educação Especial na proposta de co-ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; PAULINO, Vanessa Cristina. O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. **IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**, CBEE 2012.

WOOD, Michelle. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

## ANEXO A – Comprovante de envio do projeto ao Comitê de Ética

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO NA MODALIDADE COENSINO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE AGUDOS  
**Pesquisador:** LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA  
**Versão:** 1  
**CAAE:** 26293719.6.0000.5398  
**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

#### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 157012/2019  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO NA MODALIDADE COENSINO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE AGUDOS que tem como pesquisador responsável LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho em 28/11/2019 às 15:23.

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **Município:** BAURU **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

## ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO NA MODALIDADE COENSINO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE AGUDOS

**Pesquisador:** LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 26293719.6.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.816.603

#### Apresentação do Projeto:

O projeto se apresenta de forma adequada, atendendo as normas éticas da pesquisa com seres humanos presentes nas Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS.

#### Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no projeto de pesquisa, seu objetivo é estudar "o processo de ensino colaborativo nas práticas de coensino em uma escola pública, com foco na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, que se encontra na dependência da complexidade da observação e do registro".

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos de forma adequada no projeto e nos termos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa em questão possui relevância social e científica, além de respeitar os princípios da ética envolvendo seres humanos.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Segue adequadamente as exigências das resoluções vigentes.

#### Recomendações:

Nenhuma.

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360

**UF:** SP **Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.816.603

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1446900.pdf	21/11/2019 20:50:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAPARTE2.docx	21/11/2019 20:49:30	LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAPARTE1.docx	21/11/2019 20:49:05	LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/11/2019 21:21:38	LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA	Aceito
Cronograma	img001.jpg	02/10/2019 20:33:52	LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEUNIDADEESCOLAR.docx	02/10/2019 20:33:21	LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPAISOURESPALUNOS.doc	02/10/2019 20:33:14	LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEALUNOS.docx	02/10/2019 20:33:04	LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360  
UF: SP Município: BAURU  
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.816.603

BAURU, 30 de Janeiro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Mário Lázaro Camargo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa@fc.unesp.br

## ANEXO C – Ata do Exame Geral de Qualificação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



### ATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO DE LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 16 dias do mês de outubro do ano de 2020, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, reuniu-se a Comissão Examinadora composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Ciências da Educação/Instituto de Ciências Humanas / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Profa. Dra. THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Bauru , para o Exame Geral de Qualificação de LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA, nos termos de Regulamento do Programa, tendo o discente recebido o conceito final **APROVADO**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA



## APÊNDICE A – Carta de pedido de autorização para aplicação de pesquisa em unidade escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



### CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE PESQUISA EM UNIDADE ESCOLAR

Ilmo<sup>(a)</sup> Sr<sup>(a)</sup> Diretor<sup>(a)</sup>

Eu, Luis Gustavo da Silva Costa, Professor Auxiliar de Educação Especial dessa renomada Instituição Escolar, informo que dei início à minha qualificação profissional como aluno de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru.

O projeto de pesquisa proposto intitula-se **“Estratégias de Ensino Colaborativo na modalidade Coensino como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE”** e refere-se em analisar como se desenvolvem as práticas de coensino; analisar a prática de uma professora de sala comum e do pesquisador na qualidade de professor especialista de Educação Especial em ações de coensino sob a orientação da docente Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata.

As ações de Coensino podem proporcionar melhorias no aprendizado dos discentes, gerando a esses um maior rendimento escolar. Na prática pedagógica, os professores “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Para tanto, solicito vossa autorização para aplicar a pesquisa na sala do 3ºA desta escola, após o devido consentimento da professora de sala comum responsável pela turma.

Esclareço que esta pesquisa não acarretará custos a essa Instituição Educacional, bem como será expressamente assegurado o devido sigilo e confidencialidade tanto da escola, quanto dos relatos informais dos discentes acerca da unidade didática e, ainda, também não prejudicará o conteúdo a ser ministrado no ano letivo.

Ademais, considerando o fato dos discentes serem menores de idade, todos os pais e/ou responsáveis serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentindo a participação dos filhos nesta pesquisa. Além disso, também serão livres para recusar-se a



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



participar, retirar seu consentimento livre e esclarecido ou interromper a participação a qualquer momento sem que ocorra qualquer penalidade.

O tempo estimado para realização da pesquisa é de seis meses do ano vigente, cujas datas serão previamente agendadas mês a mês. A divulgação dos resultados obtidos será realizada sob forma de trabalho científico, com divulgação em eventos e revistas científicas.

Diante do exposto, agradeço antecipadamente a atenção dispensada, e conto com vossa autorização para iniciar o trabalho em ações de Coensino visando proporcionar melhorias no aprendizado dos discentes, gerando a esses um maior rendimento escolar.

Atenciosamente,

Agudos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ .

---

Luis Gustavo da Silva Costa



## APÊNDICE B – Termo de Consentimento e Autorização de Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



### TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
diretor<sup>(a)</sup> da \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, residente e domiciliado<sup>(a)</sup> à Av./Rua  
\_\_\_\_\_  
Bairro \_\_\_\_\_, da cidade de Bauru/SP, CEP \_\_\_\_\_, e-  
mail \_\_\_\_\_, telefone (14) \_\_\_\_\_,  
declaro ciência acerca da pesquisa científica intitulada "**Estratégias de Ensino Colaborativo na modalidade Coensino como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**", proposta pelo discente Luis Gustavo da Silva Costa, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata, e manifesto através deste o meu consentimento e autorização para realizar a realização desta pesquisa de Mestrado Profissional.

Agudos, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do<sup>(a)</sup> Diretor<sup>(a)</sup> da Instituição Escolar

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais ou Responsável Legal) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“Estratégias de Ensino Colaborativo na modalidade Coensino como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado”** sob responsabilidade do pesquisador **Luis Gustavo da Silva Costa**. A presente pesquisa visa propor estratégias de ensino colaborativo em sala de aula, no 3º ano do Ensino Fundamental na prática pedagógica do dia a dia.

**Procedimentos:** Será realizada a apresentação do projeto aos alunos. Aplicado um questionário ao professor de sala comum. Na prática pedagógica, os professores “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Os riscos para realização da pesquisa são mínimos, visto que se trata da aplicação de uma metodologia de ensino e como qualquer prática educativa a aprendizagem pode não ocorrer conforme o previsto.

Seu (Sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo (a) seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para avaliar novas propostas pedagógicas decorrentes de um trabalho Colaborativo sobre a modalidade Coensino.

Para sanar possíveis dúvidas ou obter esclarecimentos, em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso ao pesquisador LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA, pelo telefone (14) 996420288 ou e-mail [gugahprof@gmail.com](mailto:gugahprof@gmail.com) e a orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ELIANA MARQUES ZANATA, pelo telefone (14) 3103-6081 - Ramal 9565 ou e-mail [eliana.zanata@unesp.br](mailto:eliana.zanata@unesp.br) Caso surja alguma dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, Fone: (14) 3103-6075 - Seção Técnica Acadêmica ou e-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br).

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

**Menor participante:**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

**Responsável(is)**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Agudos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador responsável

**OBS.:** Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

## APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO NA MODALIDADE COENSINO COMO UMA PROPOSTA DE AEE	
Orientadora: Profª. Dra. Eliana Marques Zanata	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081 ramal 9565	Endereço Eletrônico: lizanata@fc.unesp.br
Aluno responsável: Luis Gustavo da Silva Costa	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996420288	E-mail: gughprof@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
<b>Nome do participante:</b>
<b>Nome do responsável:</b>
<b>RG:</b>
<p>EU SOU O PROFESSOR LUIS GUSTAVO, E ESTOU FAZENDO UM TRABALHO SOBRE – <b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO NA MODALIDADE COENSINO COMO UMA PROPOSTA DE AEE</b>, PARA ISSO PRECISO OBSERVAR E TIRAR FOTOS DE VOCÊ NA SALA DE AULA, PINTANDO, DESENHANDO, FAZENDO ATIVIDADES, PARTICIPANDO DAS AULAS.</p> <p>ASSIM, PRETENDO CONSTRUIR UMA CAIXA COM JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA PARA AJUDAR VOCÊS E OS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.</p> <p>PARA QUE EU POSSA REALIZAR ESSE TRABALHO E DESCOBRIR SE É ADEQUADO, INTERESSANTE E BENÉFICO PARA SUA APRENDIZAGEM E DE TODOS SEUS COLEGAS DE CLASSE. SERÁ NECESSÁRIA SUA RESPOSTA A SEGUINTE PERGUNTA:</p>



VOCÊ QUER PARTICIPAR DESTA PESQUISA?



SIM ( )



NÃO ( )

PARA VOCÊ PARTICIPAR, O SEU RESPONSÁVEL TERÁ QUE CONCORDAR E ASSINAR OUTRO DOCUMENTO.  
A PARTICIPAÇÃO É TOTALMENTE GRATUITA.



O MEU TRABALHO SERÁ COMO UM ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS. POSSO COLOCAR FOTOS SUAS NA ESCOLA?



SIM ( )



NÃO ( )

VOCÊ NÃO É OBRIGADO A PARTICIPAR DA PESQUISA, NINGUÉM FICARÁ IRRITADO OU TE TRATARÁ MAL POR ISSO.

SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.



VOCÊ PODE DIZER "SIM" AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO

CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO QUANDO QUISER.

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO E TIREI MINHAS DÚVIDAS. SEI QUE POSSO PERGUNTAR SE OUTRAS DÚVIDAS SURGIREM E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER.



JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

Adaptações realizadas pelo pesquisador.

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento para a professora de sala comum



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Professora de sala comum)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Prezada professora, eu **Luis Gustavo da Silva Costa**, venho por meio deste, convidá-la a participar voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado **“Estratégias de Ensino Colaborativo na modalidade Coensino como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado”** sob minha responsabilidade enquanto pesquisador. A presente pesquisa visa propor estratégias de ensino colaborativo na modalidade coensino no em que atua, no 3º ano do Ensino Fundamental nas práticas pedagógicas do dia a dia em sala de aula, para assim promover a inclusão da aluna PAEE de maneira efetiva, auxiliando-a no processo de ensino aprendizagem, no processo de alfabetização, na sua socialização e desenvolvimento humano integral, de modo significativo, igualitário e equitativo. Desta maneira também beneficiando a aprendizagem dos demais alunos da sala, em um trabalho de colaboração.

**Procedimentos:** Inicialmente será realizada a apresentação do projeto aos alunos, logo após, aplicação de um questionário inicial com duas entrevistas, uma no início do trabalho e outra no final, com perguntas objetivas sobre sua formação e práticas pedagógicas, conhecimentos e concepções sobre o ensino colaborativo e coensino e por final a coleta de suas repostas fidedignas diante das ações implantadas pelo pesquisador contando com seu apoio e parceria. A estratégia de ensino colaborativo na modalidade coensino visa nas práticas pedagógicas à parceria e atuação conjunta dos professores, ou seja, nossa atuação em sala de aula com a aluna PAEE e os demais alunos da sala, “compartilhando as decisões tomadas e sendo responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme nossas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



Os riscos para realização da pesquisa são mínimos, visto que se trata da aplicação de uma metodologia de ensino e como qualquer prática educativa a aprendizagem pode não ocorrer conforme o previsto.

Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para avaliar novas propostas pedagógicas decorrentes de um trabalho Colaborativo sobre a modalidade Coensino.

Para sanar possíveis dúvidas ou obter esclarecimentos, em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso ao pesquisador LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA, pelo telefone (14) 996420288 ou e-mail [gugahprof@gmail.com](mailto:gugahprof@gmail.com) e a orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ELIANA MARQUES ZANATA, pelo telefone (14) 3103-6081 - Ramal 9565 ou e-mail [eliana.zanata@unesp.br](mailto:eliana.zanata@unesp.br) Caso surja alguma dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, Fone: (14) 3103-6075 - Seção Técnica Acadêmica ou e-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br).

Diante das explicações, se você aceita participar desta pesquisa, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

**Professora Participante:**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Agudos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura – Professora participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada à professora de sala comum participante e a outra ao pesquisador.**



## APÊNDICE F<sup>18</sup> – Questionário de identificação pessoal e profissional



### QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE DESSE ESTUDO

Prezada Professora o questionário em anexo faz parte da pesquisa intitulada: **“Estratégias de Ensino Colaborativo na modalidade Coensino como uma proposta de AEE”**, cujos dados estão disponibilizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - assinado pelo pesquisador e por você. O questionário tem por objetivo à identificação pessoal e profissional: nome, idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, lembrando que sua identificação será preservada conforme critérios éticos estabelecidos no TCLE.

Qualquer dúvida entrar em contato com o pesquisador.

Atenciosamente,

Luis Gustavo da Silva Costa

Contato: E-mail: [gugahprof@gmail.com](mailto:gugahprof@gmail.com)

Fone: (14) 996420288

---

<sup>18</sup> Questionário elaborado e adaptado com base no modelo apresentado na tese de Lago (2014, p. 244-256).

**IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:**

Nome: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: ( ) de 21 a 30 anos; ( ) de 31 a 40 anos; ( ) de 41 a 50 anos; ( ) mais de 51 anos.

**FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL****Formação:**

- ( ) Ensino médio nível magistério.  
( ) Ensino Superior – licenciatura.  
( ) Especialização.  
( ) Mestrado ou doutorado.

Ao marcar uma das alternativas acima, por favor, informe:

Especialização em  
Ano de conclusão:  
Instituição onde cursou:

Mestrado/Doutorado em  
Ano de conclusão:  
Instituição onde cursou:

**Atuação:**

- ( ) Rede Municipal de Ensino.  
( ) Rede Estadual de Ensino.  
( ) Escola Privada de Ensino.  
( ) Instituição APAE.

Há quanto tempo atua na área de educação? Ou como professora/no magistério?

\_\_\_\_\_

Em qual série(s)/ano você está atuando no momento?

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha com aluno com deficiência? Com quais alunos PAEE já trabalhou em sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE G<sup>19</sup> – Roteiro de entrevista semiestruturada inicial****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA INICIAL**

**PREÂMBULO:** Meu nome é Luis Gustavo, sou Mestrando do Programa de Pós - Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/BAURU-SP.

Esta entrevista tem por finalidade coletar dados para pesquisa "**Estratégias de Ensino Colaborativo na modalidade Coensino como uma proposta de AEE**". Acreditamos que pela sua experiência e vivência enquanto professora da rede pública municipal poderia nos auxiliar na coleta de informações que comporão os resultados dessa pesquisa.

Necessito que responda o questionário com absoluta verdade e detalhe de informações, pois utilizarei suas descrições em transcrições fidedignas de sua escrita. Cabe salientar que seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado por mim e por você. Lembrando que a sua participação já foi autorizada pela Secretaria de Educação da qual faz parte e pela direção/coordenação da escola que atua. Você então permite que a utilização de suas respostas de acordo com os termos aqui descritos?

SIM ( ) NÃO ( )

---

Assinatura

---

<sup>19</sup> Roteiro de entrevista inicial elaborado e adaptado com base no modelo apresentado na tese de Lago (2014, p. 247-251).

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURA INICIAL

## SOBRE SEU TRABALHO:

1. Ano/série que atua?

--

2. Quantos alunos estão matriculados nesta sala de aula?

--

3. Desses alunos, algum possui deficiência? Quantos?

--

4. Já teve alunos com outro tipo de deficiência? Se, sim, Quais?


5. Você sente-se preparada para trabalhar com alunos PAEE?


6. Em sua opinião qual o papel do professor de classe comum no processo de escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual na classe comum?


7. Em sua opinião qual o papel do professor de Educação Especial no processo de escolarização dos alunos PAEE na classe comum?


8. Levando em consideração os apoios recebidos (cursos, condições de trabalho, apoio de outros profissionais) gostaria que relatasse se são suficientes para o processo de escolarização dos alunos PAEE.


**SOBRE A ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:**Identificação e caracterização da aluna com Deficiência Intelectual

1. Idade:

2. Gênero:

3. Você tem conhecimento se a aluna PAEE possui laudo ou diagnóstico que comprova a deficiência?

4. Já teve oportunidade de conversar com os pais da aluna?

5. Acha esse contato importante?

  
  
Rotina da aluna com DI na escola e na sala de aula

1. A aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade frequenta a escola com assiduidade?

2. A aluna fica na sala de aula durante todo período de aula ou necessita sair mais cedo? (se sair mais cedo da sala para onde vai?)

3. Comente sobre a relação entre os alunos com e sem deficiência da sala de aula destacando: (convivência na sala de aula, nos intervalos, nas atividades extraclasse, na cooperação, nos trabalhos individuais e de grupo).



**TRABALHO PEDAGÓGICO COM A ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

1. Em relação ao aspecto pedagógico existe alguma defasagem entre a aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e a turma como um todo? Se, sim, em que aspectos?


2. A aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade necessita de mais apoio na realização das atividades pedagógicas em comparação com a turma? Se, sim, comente sobre esse apoio.


3. Durante o desenvolvimento do trabalho com a aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade você encontra/encontrou dificuldades na prática da sala de aula? Se, sim, aponte as principais dificuldades? De que forma você lidou/lida com essas dificuldades?


4. A aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade necessita de algum tipo de adaptação nas atividades pedagógicas? Se, sim, de que forma você costuma adaptar as atividades? Cite alguns exemplos. Recebe algum auxílio de outro profissional para adaptar essas atividades? (Se, sim, de que forma?).


5. De que forma você avalia as atividades desenvolvidas pela aluna PAEE?


**SOBRE O ENSINO COLABORATIVO E O COENSINO**

1. Você já ouviu falar em Ensino Colaborativo? Se sim, o que você sabe sobre? Se não, como imagina que seja esse trabalho?


2. Você já ouviu falar em Coensino? Se sim, o que você sabe sobre? Se não, como imagina que seja esse trabalho?


3. Você acredita que a parceria com o professor especialista de Educação Especial pesquisador pode contribuir com o seu trabalho junto aos alunos PAEE? Se, sim de que maneira você acredita que pode/poderia contribuir?


4. Já participou de outra pesquisa dessa natureza? Recebeu retorno/feedback por parte do pesquisador? Comente.


5. Você acredita que o Ensino Colaborativo na modalidade Coensino poderá colaborar com seu trabalho na prática da sala de aula? Como?


6. Está disposta a partilhar as informações do seu plano de aula, de seus alunos e de sua metodologia de trabalho? Sente-se incomodada com isso?


7. Existe alguma "preocupação" sobre essa parceria? Se, sim poderia numerá-las?


**8.** Sobre a aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, que será a participante de forma mais direta do nosso estudo, você acredita que ela poderá se beneficiar com essa parceria? Por quê?


**9.** Por favor, cite os principais motivos pelos quais você aceitou participar dessa pesquisa.


**10.** Tem algo mais que gostaria de acrescentar que não tenha sido contemplado nessa entrevista? Fique a vontade.


Muito obrigado pela atenção!

---



## APÊNDICE H<sup>20</sup> – Roteiro de entrevista semiestruturada final



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



MESTRADO PROFISSIONAL

### ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

**PREÂMBULO:** Olá, depois de alguns meses de trabalho realizado em colaboração gostaria que relatasse alguns dos momentos mais relevantes dessa parceria. Mais uma vez saliento que seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo pesquisador Luis Gustavo e por você no início da parceria. Você então permite a utilização de suas respostas nesses termos?

SIM ( ) NÃO ( )

\_\_\_\_\_

Assinatura

### AVALIAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO NA MODALIDADE COENSINO POR PARTE DA PROFESSORA PARTICIPANTE

1. Em sua opinião a parceria relativa ao Ensino Colaborativo na modalidade Coensino foi conduzida pelo pesquisador de maneira tranqüila? Ou houve algum momento de desentendimentos? Mudaria algo na forma como a parceria foi conduzida?


2. Hoje, qual sua opinião sobre o papel do professor no processo de escolarização (inclusão escolar) dos alunos PAEE na classe comum?


<sup>20</sup> Roteiro de entrevista final elaborado e adaptado com base no modelo apresentado na tese de Lago (2014, p. 252-253).

3. Na prática da sala de aula o que mudou após a presença do professor pesquisador? Relate como foi dividir sua sala de aula com outro professor?


4. Durante a parceria vocês fizeram alguma adaptação, adequação ou modificação das atividades para a aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade? Foram relevantes para o processo de aprendizagem do aluno com DI?


5. Em uma escala de 0 a 10 aponte a importância do Ensino Colaborativo na modalidade Coensino para os alunos com PAEE:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Por favor, indique as principais mudanças ocorridas com a aluna com deficiência intelectual, após trabalhar com o Ensino Colaborativo na modalidade Coensino:
- a) No aspecto social;
- b) No aspecto pedagógico;


7. Em sua opinião o trabalho realizado por meio do Ensino Colaborativo na modalidade Coensino favoreceu sua formação profissional? Em que sentido?


8. Você acredita que os conhecimentos e habilidades adquiridos por você durante essa parceria poderão ser generalizados para suas futuras práticas com alunos PAEE?


9. Depois dessa experiência, qual a sua visão sobre a estratégia de Ensino Colaborativo e Coensino? Indicaria para algum colega?


10. Acredita que a estratégia de Ensino Colaborativo na modalidade Coensino pode/poderia se tornar uma alternativa para uma inclusão escolar mais efetiva? Por quê?


11. Cite resumidamente:

- a) Pontos positivos do Ensino Colaborativo e Coensino;  
b) Pontos negativos do Ensino Colaborativo e Coensino;


12. Os conhecimentos teóricos sobre Ensino Colaborativo e Coensino passados pelo pesquisador foram suficientes para você entender todo o processo? Sentiu alguma dificuldade na parte teórica? E na parte prática?


13. Se hoje você fosse convidada a realizar uma parceria por meio do Ensino Colaborativo ou Coensino, sendo que desta vez você seria a professora que iria colaborar com a professora da sala comum, acredita que pelos conhecimentos adquiridos ao longo dessa experiência poderia realizar um bom trabalho? O que mudaria?


Muito obrigado pela atenção

## APÊNDICE I<sup>21</sup> – Ficha de avaliação inicial e final

<b>FICHA DE AVALIAÇÃO</b>							
<b>HABILIDADES PEDAGÓGICAS AVALIADAS</b>							
D = DESENVOLVIDO		ED = EM DESENVOLVIMENTO		ND = NÃO DESENVOLVIDO			
<b>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</b>		<b>1º MÊS</b>	<b>2º MÊS</b>	<b>3º MÊS</b>	<b>4º MÊS</b>	<b>5º MÊS</b>	<b>6º MÊS</b>
<b>LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA</b>	Se expressa oralmente em diferentes situações	ND	ED	ED	ED	D	D
	Identifica as letras do alfabeto	ED	ED	D	D	D	D
	Reconhece os sons que as letras reproduzem	ND	ND	ED	ED	ED	D
	Reconhece seu nome	ED	ED	D	D	D	D
	Reconhece os nomes dos colegas	ND	ND	ED	ED	ED	ED
	Reconhece a escrita como uso social	ND	ED	ED	ED	ED	ED
	Diferencia letras de números	ED	ED	D	D	D	D
	Faz uso da escrita em situações espontâneas	ND	ND	ND	ND	ED	ED
	Faz relação entre a fala e a escrita	ND	ND	ND	ED	ED	ED
	Faz leitura pela letra inicial	ND	ND	ND	ND	ED	ED
	Faz leitura pela letra final	ND	ND	ND	ND	ND	ND
	Faz leitura de palavras completas	ND	ND	ND	ED	ED	ED
<b>RACIOCÍNIO LÓGICO</b>	Identifica formas	ED	ED	D	D	D	D
	Tem noção espacial	ND	ND	ED	ED	ED	D
	Estabelece relação número/quantidade	ND	ND	ND	ED	ED	ED
	Compara grandezas (maior, menor, pequeno, grande)	ND	ND	ED	ED	ED	D
	Tem noção de tempo (dia, mês, ano, ontem, hoje, amanhã)	ND	ND	ND	ND	ED	ED
	Faz ordenação	ED	ED	D	D	D	D
	Faz sequenciação	ND	ND	ED	ED	D	D
	Faz seriação	ED	ED	ED	D	D	D
	Faz classificação	ND	ED	D	D	D	D
	Faz comparação em função de diferentes critérios	ED	ED	ED	ED	ED	ED
	Reconhece números	D	D	D	D	D	D
	Verbaliza soluções para situações problemas	ND	ND	ND	ND	ED	ED
	Realiza adição com material concreto	ND	ED	ED	ED	ED	ED
	Realiza subtração com material concreto	ND	ND	ED	ED	ED	ED
	Reconhece as formas geométricas (quadrado, círculo, triângulo e retângulo)	ED	ED	D	D	D	D
<b>HABILIDADES</b>	Faz uso adequado do caderno	ND	ED	D	D	D	D
	Faz uso adequado dos materiais escolares	ND	ED	D	D	D	D
	Diferencia o real do imaginário	ND	ND	ED	ED	ED	D
	Tem relacionamento com os colegas	ND	ED	ED	D	D	D
	Tem autonomia para realizar atividades	ND	ND	ED	ED	ED	ED
	Expressa seus desejos e sentimentos	ND	ED	ED	ED	D	D
	Compreende instruções/comandos	ND	ED	ED	D	D	D
	Cuida da limpeza e da preservação do espaço físico	D	D	D	D	D	D
Participa das atividades propostas	ND	ED	D	D	D	D	

<sup>21</sup> Instrumento utilizado para avaliações das habilidades pedagógicas da aluna PAEE, elaborado e adaptado pelo autor com base em Zerbato (2014, pg. 134-138).



	Respeita a produção própria e alheia	D	D	D	D	D	D
ARTES	Identifica cores	ED	ED	D	D	D	D
	Cria desenhos, pinturas, colagens, modelagens	ED	ED	ED	ED	D	D
	Se expressa nas artes cênicas (dança, teatro e circo)	ND	ND	ED	ED	ED	D
	Se expressa na música (melodia, harmonia, ritmo)	ND	ED	ED	ED	ED	D
CIÊNCIAS	Tem cuidados com higiene	D	D	D	D	D	D
	Reconhece as partes do corpo	ED	ED	D	D	D	D
	Reconhece as funções dos órgãos do sentido	ED	ED	ED	ED	D	D
	Reconhece as fases do desenvolvimento dos seres vivos	ED	ED	ED	ED	ED	D
HISTÓRIA	Participa de atividades que envolvem histórias, brincadeiras, jogos, canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras	ND	ND	ED	ED	ED	D
	Reconhece modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos (família, escola, bairro, etc.) sociais do presente e passado	ED	ED	D	D	D	D
GEOGRAFIA	Observa a paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, montanhas, etc.)	ED	ED	D	D	D	D
	Reconhece com ajuda de adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo	ED	D	D	D	D	D
	Identifica pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço	ED	ED	ED	ED	D	D
EDUCAÇÃO FÍSICA	Desenvolvimento das habilidades motoras	ED	ED	ED	D	D	D
	Desenvolvimento de competências motoras	ED	ED	D	D	D	D
	Organização e relacionamento social durante as atividades	ND	ND	ED	D	D	D
	"teorização" da prática através de textos curtos, desenhos, da oralidade e etc.	ED	ED	D	D	D	D
<b>HIPÓTESES</b>							
<b>G = GARATUJA</b>		<b>PS = PRÉ-SILÁBICO</b>			<b>SSV = SILÁBICO SEM VALOR SONORO</b>		
<b>SCV = SILÁBICO COM VALOR SONORO</b>		<b>SA = SILÁBICO ALFABÉTICO</b>			<b>A = ALFABÉTICO</b>		
<b>LEITURA E ESCRITA</b>		<b>1º MÊS</b>	<b>2º MÊS</b>	<b>3º MÊS</b>	<b>4º MÊS</b>	<b>5º MÊS</b>	<b>6º MÊS</b>
		PS	PS	SSV	SCV	SCV	SA/A

## APÊNDICE J<sup>22</sup> – Fragmento do diário de campo dos componentes de ensino

Componentes e estágios do Co-ensino com fragmentos dos diários de campo do professor especialista de Educação Especial (pesquisador em questão)				
Componentes		Categorias		
		Estágio inicial	Estágio de comprometimento	Estágio colaborativo/Co-ensino
Comunicação interpessoal	<p><b>Comunicação</b> (professora de sala comum e professor especialista de Educação Especial)</p>	X	<p>O trabalho colaborativo teve início na fase de comprometimento. Diálogos, trocas de informações, pesquisas e anseios, eram constantes. Ambos os professores conversavam diariamente sobre o desenvolvimento dos alunos e das estratégias de Ensino Colaborativo para melhor desempenho dos alunos e da inclusão da aluna PAEE e sua alfabetização.</p>	<p>Consolidou o trabalho colaborativo, já no primeiro mês de implantação, ocorrendo a fase do Co-ensino, na qual professores dialogam abertamente, trocando seus papéis, buscando um complementar o outro nas didáticas e responsabilidades em sala de aula.</p>
	<p><b>Comunicação</b> (professor especialista de Educação Especial e alunos)</p>	<p>Os alunos bem resistentes no início alegavam que o professor especialista de Educação Especial era apenas professor da aluna especial e não deles, e que não deveria interferir nas responsabilidades, regras, da sala de aula.</p>	<p>Passaram a compreender a importância do professor especialista de Educação Especial em sala de aula, com apoio da professora de sala comum; o diálogo entre professor especialista de Educação Especial e alunos passou a ser frequente.</p>	<p>Comunicação harmoniosa e aberta com os alunos, diante dos trabalhos e diálogos feitos com a professora de sala comum e com o professor especialista de Educação Especial. Os alunos entenderam que não apenas a aluna PAEE é especial, mas também todos eles, por possuírem necessidades especiais, dificuldades etc. Eles compreenderam a importância do professor especialista de Educação Especial em sala, buscando seu auxílio, cotidianamente. Reconheceram que são privilegiados por terem na mesma sala dois professores, e que isso ajuda muito no desenvolvimento e na aprendizagem.</p>
		Pouco contato, apenas nas	Passou a acontecer com frequência,	A comunicação passou a ser mais aberta,

<sup>22</sup> Quadro elaborado e adaptado com base no modelo presente na tese de Lago (2014, p. 264-268).

	<b>Comunicação</b> (pais da aluna com DI e o professor especialista de Educação Especial)	reuniões.	sempre no horário de saída da escola da aluna.	com diálogos de vários assuntos referentes ao desenvolvimento da aluna PAEE. Os pais passaram a buscar mais contato com os professores, tanto nas reuniões, nos horários de saída, como por mensagens via <i>Whatsapp</i> , pois perceberam os avanços em sua filha e prezaram, então, por buscar e trocar mais informações sobre sua filha em casa e na escola
	<b>Comunicação</b> (direção/coordenação da escola e o professor especialista de Educação Especial)	Difícilmente ocorriam diálogos entre professor especialista de Educação Especial, direção e coordenação.	Após um mês da implantação da estratégia de Ensino Colaborativo, os resultados começaram a surgir, começando pelo comportamento da sala como um todo; o diálogo entre direção e coordenação com o professor especialista de Educação Especial e professora de sala comum passou a ser frequente.	Depois do estágio de comprometimento, confiança e diálogos abertos passaram a existir entre direção e coordenação com a professora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial. Isso gerou confiança no trabalho. Os resultados eram visíveis e, para continuar com desenvolvimento e progresso, trocaram informações e ideias entre si.
<b>Arranjo físico</b>	<b>Espaço da sala de aula</b> (professora de sala comum e professor especialista de Educação Especial)	x	O espaço da sala de aula era compartilhado: o professor especialista de Educação Especial podia sentar em qualquer lugar da sala, ou até mesmo circular pela sala, auxiliando alguns alunos que apresentavam dificuldades, porém, sempre pedindo autorização a professora de sala comum; depois, ele sentava ao lado da aluna PAEE para auxiliá-la.	Depois de algumas semanas de trabalho colaborativo, o professor especialista de Educação Especial obteve consentimento e apoio da professora de sala comum para agir com autonomia e responsabilidades em sala de aula, circulando livremente. A aluna PAEE não sentava mais no fundo, mas onde desejava, até mesmo com colegas da sala, em vez de somente com o professor especialista de Educação Especial. Os dois professores organizavam a sala, escolhiam, em algum momento, os lugares dos alunos, alocando-os por



				níveis, organizando as carteiras em círculos, fileiras, quadrados, retângulos etc., para dinamizar as didáticas e estratégias adotadas. Sempre trabalhando em conjunto.
	<b>Espaço da escola</b> (direção/coordenação e o professor especialista de Educação Especial)	x	x	Acesso livre, com autorização para utilizar quaisquer materiais e espaços da escola. Apoio nas decisões e intervenções com os alunos. Diálogos e orientações sempre que necessário, trocando experiências e informações significativas para formação profissional e desenvolvimento dos alunos.
<b>Acesso ao currículo</b>	<b>Acesso ao currículo ministrado</b> (professora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial)	x	Acesso livre, pois para realizar as adaptações e, inicialmente, o PEI da aluna PAEE, os professores especialistas de Educação Especial têm acesso ao currículo, porém, ao currículo integral, semanal. De modo parcial a professora de sala comum disponibilizava o currículo.	Com o desenvolvimento do trabalho colaborativo, o acesso passou a ser constante. A professora de sala comum mostrava o currículo e, por meio dos diálogos poderia haver trocas de informações sobre o currículo, sobre as metas e planos de aula para o dia e a semana, ou o objetivo a ser atingido no mês. Isso facilitava as adaptações constantes das atividades da aluna PAEE, e o acesso, com antecedência, ao currículo.

<p><b>Metas e modificações do currículo</b></p>	<p><b>Estratégias de ensino</b> (professora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial)</p>	<p>Somente a professora de sala comum estabelecia as metas e estratégias do currículo.</p>	<p>Ao implantar o trabalho colaborativo, em algumas semanas, o acesso e as modificações do currículo ficaram parcialmente abertos ao professor especialista de Educação Especial para dar ideias e contribuições.</p>	<p>O professor especialista de Educação Especial passou a fazer parte integral, contribuindo com as metas e modificações do currículo. Dividia responsabilidades com a professora de sala comum, pois ambos trabalharam em conjunto. As dificuldades e avanços dos alunos eram visíveis para os dois professores; eles trocavam informações, buscavam novas estratégias e dinâmicas para que o ensino-aprendizagem fosse inteiramente significativo para todos os alunos. Elaboravam atividades para a aluna PAEE, aplicadas a todos os alunos da sala. Sempre pensavam e repensavam nas práticas pedagógicas adotadas.</p>
<p><b>Planejamento instrucional</b></p>	<p><b>Planejamento das aulas</b> (professora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial)</p>	<p>A professora da sala comum planejava o que iria ministrar aos alunos, e o professor especialista de Educação Especial para a aluna PAEE.</p>	<p>Ambos os professores passaram a pensar em um planejamento em conjunto, trocando informações sobre os alunos, e sobre os conteúdos e didáticas a serem adotadas.</p>	<p>O planejamento passou a acontecer em conjunto, nos horários de estudo, intervalos e HTPC's. Os professores trocavam informações e ideias sobre como trabalhar e sobre quais atividades práticas seriam adotados, quais projetos seriam desenvolvidos e, assim, a professora de sala comum também passou a planejar adaptações à aluna PAEE, e não somente o professor especialista de Educação Especial.</p>
<p><b>Instrução</b></p>	<p><b>Instruções aos alunos</b> (professora de sala comum e o professor</p>	<p>Instrução aos alunos era aplicada somente pela professora de sala comum. O professor especialista</p>	<p>Após um mês de implantação da estratégia de Ensino Colaborativo, o professor especialista de Educação</p>	<p>Ambos os professores davam instruções aos alunos e à aluna PAEE. Os dois dividiam essa responsabilidade, conforme</p>

	especialista de Educação Especial)	de Educação Especial era apenas responsável pela instrução da aluna PAEE.	Especial passou a fazer parte da instrução dos alunos da sala, fazendo leituras e contações de histórias, auxiliando os alunos com mais dificuldades.	o que combinavam no dia, a necessidade da sala, da atividade etc. Os alunos passaram a se dirigir ao professor especialista de Educação Especial e à professora da sala comum da mesma forma, com respeito e carinho, buscando apoio e auxílio nas atividades, solicitação de algo e até mesmo autorização para ambos os professores.
<b>Manejo e gerenciamento de sala de aula</b>	<b>Manejo de sala de aula</b> (professora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial)	x	A professora de sala comum pedia em alguns momentos sugestões e contribuições para o manejo da sala de aula.	Ambos os professores passaram a manejar a organização da sala de aula, a estabelecer regras, assumindo reponsabilidade total pelos alunos, desde autorizações para sair da sala, mudar de lugar, ler um livro, sentar-se com um colega, diversificação de lugares dos alunos, criação de duplas, grupos etc.
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação dos alunos</b> (rofessora de sala comum e o professor especialista de Educação Especial)	x	Sugestões de adaptações e de possíveis modificações nas avaliações eram feitas em alguns momentos pelo professor especialista de Educação Especial, com autorização da professora de sala comum.	O professor especialista de Educação Especial tinha liberdade para dar sugestões, opinar sobre as avaliações, trocar informações sobre o desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com a professora de sala comum. Ela solicitou opiniões, realizou adaptações nas atividades e avaliações da aluna PAEE. Na atribuição de notas aos alunos, os professores dialogaram e atuaram juntos.

## APÊNDICE K – Modelo de relatório das observações e avaliações iniciais

<b>AValiação e Observações Iniciais<sup>23</sup></b>	
<b>Identificação da Escola</b>	
<b>Identificação do Professor de Educação Especial</b>	
<b>Identificação do Professor de Sala Comum</b>	
<b>Identificação da Profa. Itinerante de Educação Especial</b>	
<b>Aluno (a)</b>	
<b>Série/Ano</b>	
<b>Diagnóstico</b>	
<b>Período</b>	
<b>Linguagens e Códigos</b>	
<b>Matemática</b>	
<b>Educação Física</b>	
<b>Comportamento</b>	
<b>Adaptações</b>	
<b>Outras observações</b>	
<b>ANEXAR: SONDAGEM DA ESCRITA, DO DESENHO, DA MATEMÁTICA (NÚMEROS E OPERAÇÕES MATEMÁTICAS).</b>	

<sup>23</sup> Modelo de relatório sistematizado pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Agudos/SP, para utilização no trabalho dos profissionais especialistas de Educação Especial.

**APÊNDICE L – Modelo da ficha das planilhas diárias de acompanhamento das práticas docentes com os alunos PAEE**

<b>PLANILHA DIÁRIA<sup>24</sup></b>	
<b>Unidade Escolar:</b>	
<b>Aluno (a)</b>	
<b>Diagnóstico</b>	
<b>Professor (a) Titular da Sala</b>	
<b>Professor (a) Especialista de Ed. Especial</b>	
<b>Professor (a) Itinerante</b>	
DEVERÁ CONTER NOS RELATOS: *DATA, *ATIVIDADE DO DIA (DISCIPLINA, CONTEÚDO, UNIDADE SESI); *DESENVOLVIMENTO (MATERIAL UTILIZADO, ROTINA, AVD's, APOIO FÍSICO OU VERBAL); *AVALIAÇÃO (ATINGIU OU NÃO OS OBJETIVOS PROPOSTOS).	
<b>DIA/MÊS/ANO</b>	<b>RELATO</b>
00/00/0000	
00/00/0000	
00/00/0000	

<sup>24</sup> Modelo de instrumento de acompanhamento das práticas docentes sistematizado pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Agudos/SP, para utilização no trabalho dos profissionais especialistas de Educação Especial.

## APÊNDICE M<sup>25</sup> – Organizações da sala de aula



<sup>25</sup> Fotos do Acervo do Autor (2020).

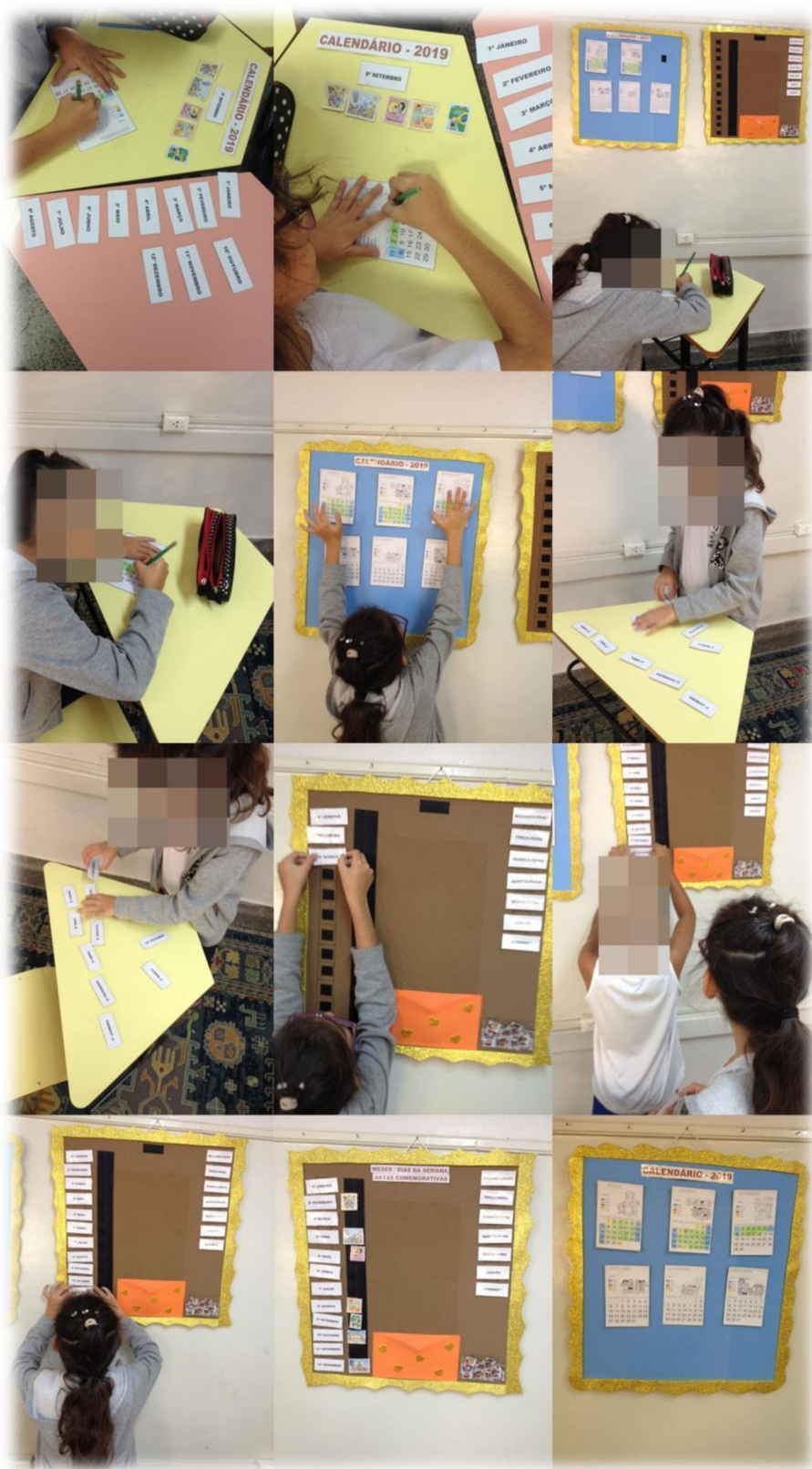




**APÊNDICE N<sup>26</sup> – Realizações de atividades com materiais concretos****APÊNDICE O – Condomínio do comportamento, calendário adaptado junto ao cantinho da leitura**



## APÊNDICE P<sup>27</sup> – Calendário adaptado



**APÊNDICE Q<sup>28</sup> – Elaboração do trabalho e apresentação nas salas de aula da escola sobre o Ensino Colaborativo e como estava aprendendo/aplicação dos jogos**







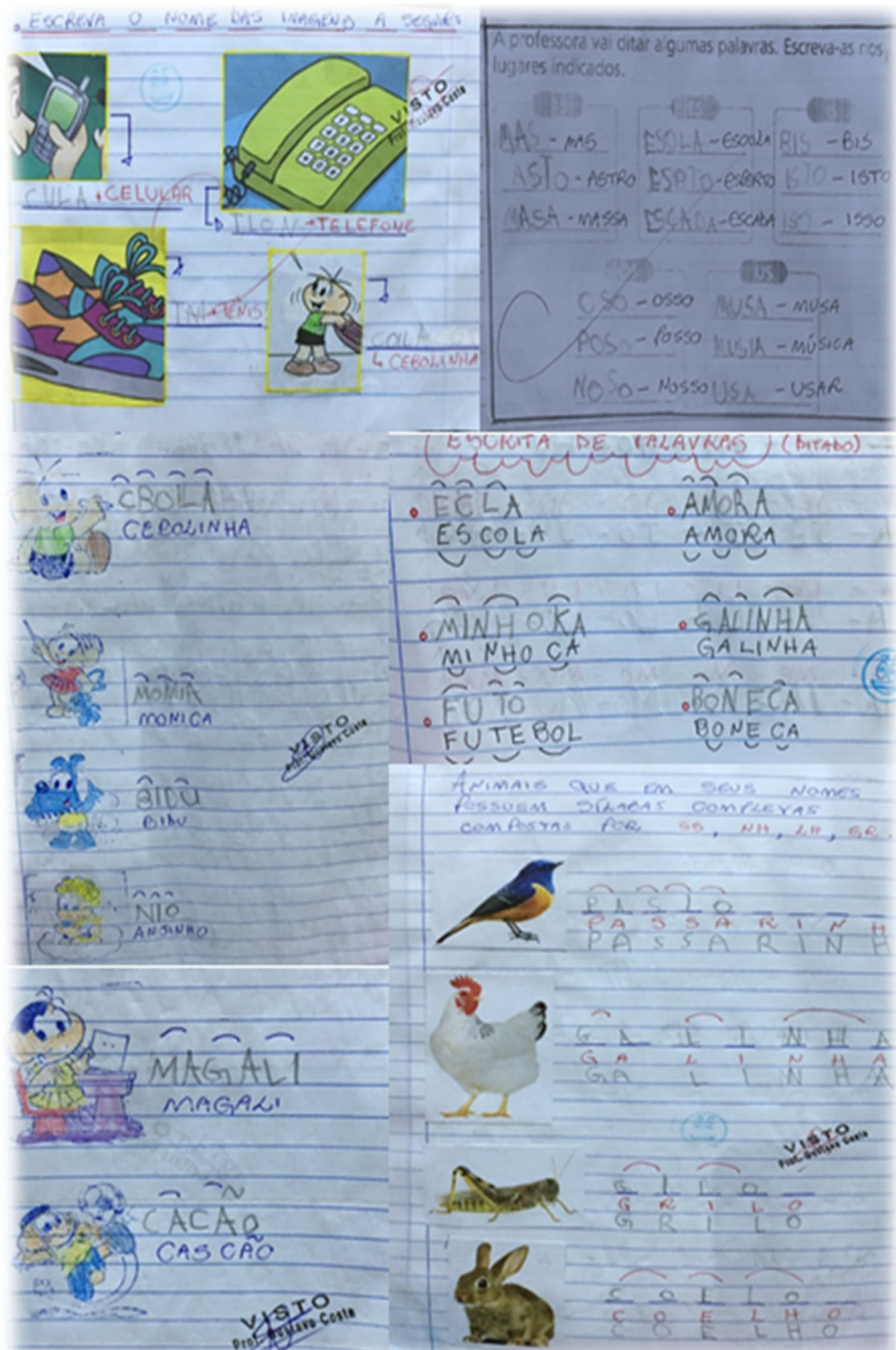
**APÊNDICE R<sup>29</sup> – Participação ativa nas atividades, na socialização, na interação e na autonomia**



<sup>29</sup> Fotos do Acervo do Autor (2020).

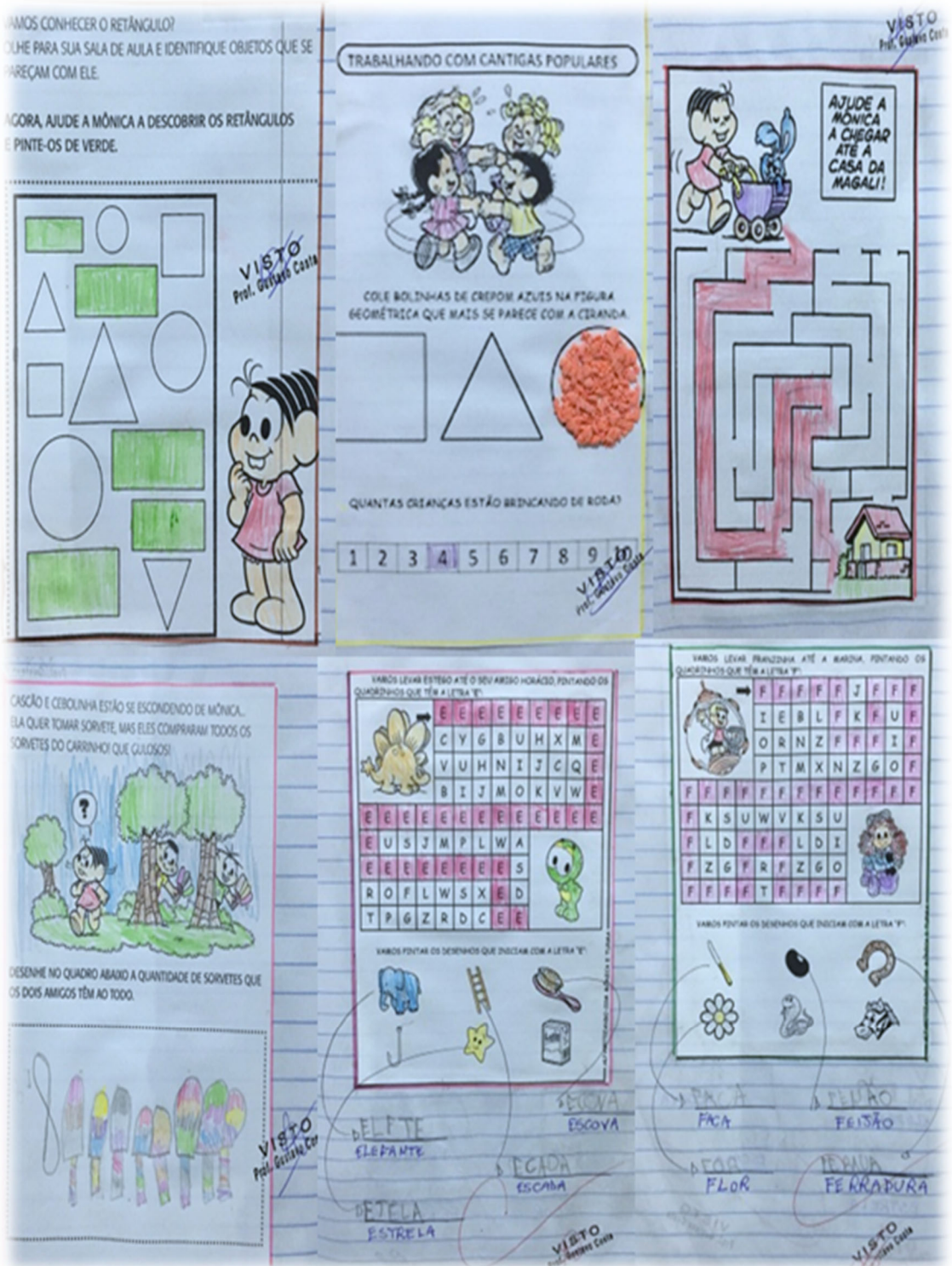


**APÊNDICE S<sup>30</sup> – Fotos de atividades na qual é possível constatar os avanços na escrita**



<sup>30</sup> Fotos do Acervo do Autor (2020).

**APÊNDICE T<sup>31</sup> – Fotos de algumas atividades com a Turma da Mônica, paixão da aluna PAEE (extraídas da Internet e também criadas)**





<sup>31</sup> Fotos do Acervo do Autor (2020).




Prof. Guilherme Costa



1. ORDENE AS SÍLABAS E ESCREVA AS PALAVRAS.  
DICA: TODAS AS PALAVRAS SÃO NOMES DE PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA.



 LI CE  
NHA BO  
CEBOLINHA



 NI CA  
MÓ  
MÔNICA



 CÃO CAS  
CASCÃO



VAMOS LIGAR OS DESENHOS DA DREITA COM OS DA ESQUERDA, QUE CORRESPONDEM A UM DOS SENTIDOS.

  POSSO OUVIR

  POSSO SENTIR O SABOR

  POSSO TOCAR

  POSSO CHEIRAR

  POSSO VER

Nome: ANA CAROLINA

Prof. Guilherme

ATIVIDADE

1. LIGUE OS DESENHOS DAS IMAGENS ÀS PALAVRAS DA TURMA DA MÔNICA.

DESENHO DO PERSONAGEM: CEBOLINHA → OUVIR

DESENHO DO PERSONAGEM: MÔNICA → TOCAR

DESENHO DO PERSONAGEM: CASCÃO → SENTIR O SABOR

DESENHO DO PERSONAGEM: CEBOLINHA → VER


DESENHO DO PERSONAGEM: MÔNICA → CHEIRAR

DESENHO DO PERSONAGEM: CASCÃO → TOCAR

DESENHO DO PERSONAGEM: CEBOLINHA → TOCAR





DESENHO DO PERSONAGEM: MÔNICA → OUVIR

DESENHO DO PERSONAGEM: CASCÃO → SENTIR O SABOR




VISTO Prof. Guilherme Costa





2. ESCREVA OUTROS NOMES QUE VOCÊ CONHECE QUE COMEÇAM COM AS LETRAS INICIAIS DOS NOMES DOS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA.





   

BICO	CEBOLINHA	FRANZINHA	MÔNICA
ROLA	CASA	LEÃO	MACA
BOLO	CARRA	FRIO	MACA
BOLA	COLA	DELIZ	MARCO
BOLA	COBENA	FRIO	MOLA
ROLI	QUICO	FACHA	MALA

3. CIRCULE ALGUNS DOS ANIMAIS EM QUE SEUS NOMES COMEÇAM COM A MESMA LETRA INICIAL DO NOME DA MÔNICA.







   




   

VISTO Prof. Guilherme Costa


4. FAÇA UM X EM ALGUNS DOS ANIMAIS EM QUE SEUS NOMES COMEÇAM COM A MESMA LETRA INICIAL DO NOME DE CEBOLINHA.



5. Pinte e copie alguns dos animais em que comecem com a mesma letra inicial do nome de Cascão.



CASA	SAPO	URUBA	URUBA
MATO	COBRA	LEÃO	URSO
MORANGO	BOV	MALA	ESCOLA
AULA	MACADO	SOFA	MATEUS
VERO	MARSA	MARÃO	MORANGO

MATO MARSA MARÃO

MATO MARIA MACA

MACADO MALA MATEUS


VISTO Prof. Guilherme Costa


Nome: ANA CAROLINA


Prof. Guilherme


ATIVIDADE


1. LIGUE O CONJUNTO DE NOMES DOS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA COM OS DESENHOS QUE CORRESPONDA TAMBÉM.


 → OUVIR


 → TOCAR


 → SENTIR O SABOR


 → VER

 → CHEIRAR

 → TOCAR

 → TOCAR

 → OUVIR

 → SENTIR O SABOR

VISTO Prof. Guilherme Costa

**APÊNDICE U<sup>32</sup> – Fotos coladas no caderno da aluna PAEE sobre o projeto desenvolvido por meio da pesquisa de Mestrado na qual o professor especialista de Educação Especial participou do Prêmio Educador do ano no município e foi premiado em 2º lugar como melhor educador do ano em Educação Especial**

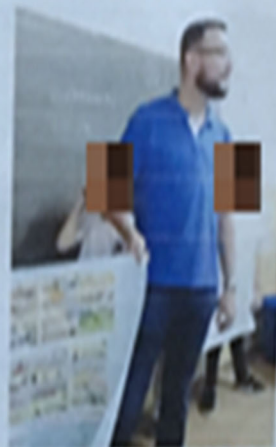


<sup>32</sup> Fotos do Acervo do Autor (2020).

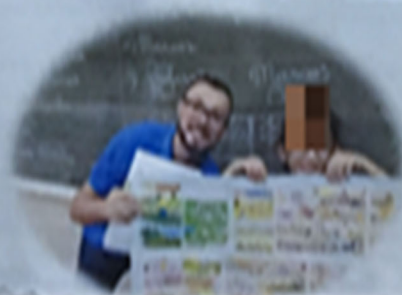
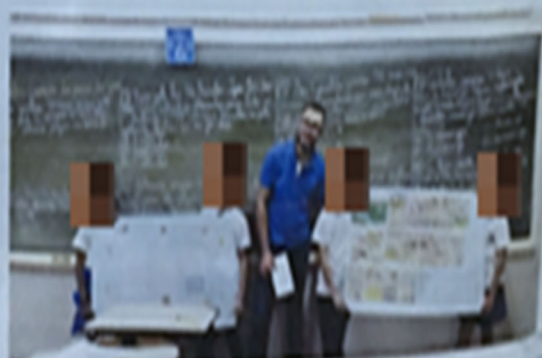


ALGUMAS FOTOS DA APRESENTAÇÃO NAS SALAS COM AJUDA DE SUAS COLEGAS DE CLASSE

NA PRIMEIRA SALA, TÍMIDA, RETRAÍDA ESCONDENDO-SE ATRÁS...



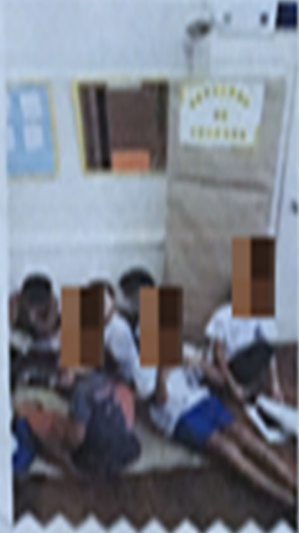
DEPOIS DE RECEBER ELOGIOS, COMEÇOU A FICAR DO MEU LADO, E POR FINAL JÁ ESTAVA FALANDO, APRESENTANDO, SEGURANDO O CARTAZ SENTINDO-SE SEGURA, IMPORTANTE E INCLUSA... TOTALMENTE FELIZ!



CANTINHO DA LEITURA FEITO NA SALA PARA PROMOVER A  
INTERAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E O HÁBITO DA LEITURA  
INÍCIO (QUANDO INICIOU)



HOJE (COMO ESTÁ)







# ALFAEDUCA

**MULTIJOGOS TRILHANDO PELA ALFABETIZAÇÃO**

**Luis Gustavo S. Costa  
Eliana Marques Zanata**



## Elaboração

Luis Gustavo da Silva Costa

## Supervisão

Profª Dra. Eliana Marques Zanata

## Realização

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP  
Programa de Mestrado Profissional em Docência  
para a Educação Básica Departamento de  
Educação/FC Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube  
Vargem Limpa - Bauru/SP  
Site: [www.fc.unesp.br](http://www.fc.unesp.br)

## Design do Produto

Produto Educacional desenvolvido pela  
Agência Enjob  
[www.agenciaenjob.com.br](http://www.agenciaenjob.com.br)



100

99

98

97

96

95

94

93

92

91

90

89

88

# Ficha Catalogáfica

Costa, Luis Gustavo da Silva.

Alfaeduca - Multijogos Trilhando pela Alfabetização [recurso eletrônico]/ Luis Gustavo da Silva Costa; Orientação: Eliana Marques Zanata, Bauru: Unesp, 2021.

11 f. : il.

Produto originado da dissertação: Estratégias de Ensino Colaborativo como proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

ISBN:

1. Ensino Colaborativo. 2. Co-ensino. 3. Deficiência Intelectual. 4. Ensino Fundamental. I. Zanata, Eliana Marques. II. Título.



# Índice

## **Apresentação**

## **Introdução**

<b>1. Delineamento do Produto</b> .....	<b>07</b>
<b>1.1 Objetivo dos Jogos</b> .....	<b>07</b>
<b>1.2 Público-Alvo</b> .....	<b>07</b>
<b>1.3 Os Jogos</b> .....	<b>07</b>
<b>1.4 Descrição dos Jogos</b> .....	<b>08</b>
<b>1.5 Formato Comercial dos Jogos</b> .....	<b>09</b>

## **Considerações Finais**

## **Referências**







# Apresentação

Para desenvolver o produto, de início analisou-se o processo de aprendizagem de uma aluna PAEE com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

A coleta de dados foi realizada por meio das atividades e observações diárias em sala de aula. Assim, a criação dos jogos iniciou-se juntamente com estudos e pesquisas bibliográficas acerca da temática, com forte inserção da vivência e práticas em sala de aula do professor especialista de Educação Especial. Esse, por sua vez, a todo o momento, fez o levantamento de dados das dificuldades apresentadas pela aluna PAEE e dos demais alunos da sala. Esse processo foi realizado para composição e criação do produto de acordo com os objetivos propostos de auxílio na Alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática da aluna PAEE.

As observações diárias em sala de aula, na realização e participação da aluna PAEE nas atividades, possibilitaram ideias e caminhos a serem percorridos para criação dos jogos. A aluna PAEE apresentava muitas dificuldades, bem aquém dos demais alunos da sala, tinha pouca interação com os colegas de sala e motivação nas atividades.

A partir dessas percepções, os jogos passaram a ser sistematizados, organizados e preparados. Além de possibilitar a alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática, as dinâmicas dos jogos buscaram mobilizar a aluna, motivá-la na aprendizagem, a desenvolver sua autonomia e participação efetiva nas atividades propostas pelos professores (professora de sala comum e professor especialista de Educação Especial), por meio das estratégias implantadas tanto no concreto, como nos diálogos e estímulos constantes nas realizações das atividades.

De acordo com as necessidades da aluna PAEE, confeccionou-se a caixa de jogos, produto educacional desenvolvido como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP Bauru, contendo quatro jogos (Forcabol; O que é o que é ?; Jogo da Memória de Rimas; Trilha Matemática) com capacidade para 05 jogadores brincarem, em material plastificado, interligados e conectados com o principal objetivo e intencionalidade: a alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática da aluna PAEE.

Na brincadeira existe uma forte ligação do real com o imaginário, os alunos podem realizar conexões de suas vivências com os novos conhecimentos e o que se constrói em suas imaginações, desenvolvendo assim seus conhecimentos a partir de suas próprias estratégias (KISHIMOTO, 2003, p.68). Portanto, os jogos foram criados em busca de viabilizar a aprendizagem significativa, o desenvolvimento humano e a maior inserção nas atividades e participação integral no ambiente escolar de todas as crianças, com ou sem deficiência, que venham a utilizar os jogos.



# Introdução

O processo inicial de alfabetização exige da criança muita atenção, concentração e memória. Os jogos possibilitam o desenvolvimento dessas habilidades e como recursos pedagógicos viabilizam, tanto para os alunos, como aos professores um processo de ensino aprendizagem mais prazeroso e dinâmico, permitindo-os vivenciar situações e sentimentos.

Além do mais, ao jogar, as crianças estão em um momento inteiramente socializável. Quando estão em grupos, elas estão em interação e socialização, e isso possibilita que o diálogo e a troca de informações construa o conhecimento coletivo por meio da discussão e reflexão das estratégias do jogo, ou seja, do que já sabe e do que não sabe. Sendo assim, exige-se um pouco mais de esforço e raciocínio lógico para conseguir vencer as etapas, os desafios e problemas apresentados no jogo.

Segundo Maluf (2003) a brincadeira, isto é, o ato de brincar, é uma ação prazerosa e perpassa os níveis de desenvolvimento, o brincar é atividade livre e de direito e acesso a qualquer ser humano, faixa etária ou perfil socioeconômico. Para Kishimoto (1999) o brincar, e aqui nos referindo ao jogo que exige o brincar, proporciona as crianças o desenvolvimento da cognição, da coordenação motora, da linguagem e do desenvolvimento físico e moral.

Para maior estímulo nos jogos, cria-se o objetivo do ganhar e perder, e neste sentido Vygotsky (2006) afirma que o brincar permite à criança o enfrentamento e o certame dos desafios e das regras com princípios de realizar o que o jogo ou brincadeira solicita, e deste modo, vencer. Para tanto, na elaboração dos jogos, tomou-se como referência estes autores e as afirmações de Kishimoto (1999), que destaca a importância do brincar e que por intermédio dessa ação se desenvolve nas crianças habilidades extremamente necessárias para seu desenvolvimento integral, como por exemplo, a cognição. Em suas afirmativas, apresenta os jogos como capazes de desenvolver e propiciar à socialização, a interação e o diálogo entre as crianças, permitindo o estabelecimento e a fixação de regras e combinados, que possibilitam a convivência entre elas e a ação democrática.

Tendo em vista a importância dos jogos no processo de desenvolvimento da criança, na cognição, na aquisição da linguagem e no desenvolvimento de diversas habilidades, este manual foi elaborado com descrições básicas de quatro jogos criados e pensados diretamente no processo de Alfabetização inicial de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento humano integral das crianças de modo lúdico, motivador e significativo.





# Delineamento do Produto

O produto idealizou-se a partir da necessidade de motivar e alfabetizar a aluna PAEE com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também os demais alunos de sua turma, para além, oportunizar caminhos para a aluna PAEE, além dos demais alunos no processo de alfabetização, a aprender os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática de modo prazeroso e significativo, de acordo com suas especificidades e necessidades educacionais.

## Objetivo dos Jogos

Contribuir no processo de ensino aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, que apresentam dificuldades de aprendizagem, visando facilitar os caminhos para aquisição da leitura e escrita na Alfabetização inicial durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Corroborar com as práticas docentes mediadoras e mobilizadoras.

## Público-Alvo

Alunos com ou sem deficiência, alunos com dificuldades de aprendizagem, professores, pais, psicólogos, psicopedagogos e etc. A faixa etária dos alunos a partir de 06 anos de idade.

## Os Jogos

O Alfaeduca – Multijogos Trilhando pela Alfabetização, é composto por quatro jogos (Forcabol; O que é o que é ?; Jogo da Memória de Rimas; Trilha Matemática).

Caracterizam-se como recursos pedagógicos com foco no processo de ensino e aprendizagem, durante a Alfabetização inicial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

São jogos que possibilitam a construção dos conhecimentos de modo lúdico e motivador, desenvolvendo, além da Alfabetização, a atenção, concentração, estratégia, memória, autonomia e muito mais. Os jogos podem ser utilizados por uma variedade de público.

# Descrição dos Jogos

- O jogo "Forcabol" tem como objetivo geral a alfabetização de Língua Portuguesa, composto por um tabuleiro, um dado, uma roleta, cartas com figuras de brincadeiras, objetos escolares, alimentos, animais, profissões, frutas e diversos objetos.

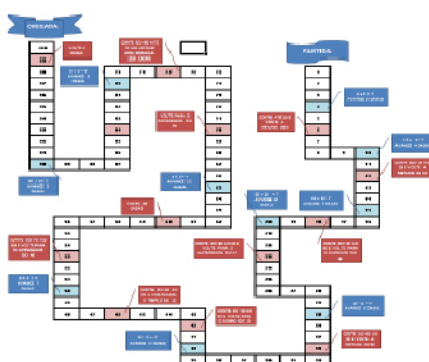


- O jogo "O que é o que é?" tem como objetivo o desenvolvimento e estímulo do pensamento e da memória. Com cartas de perguntas, as quais o professor ou um aluno, com aquisição de leitura, realiza a pergunta para os outros alunos que têm que responder escolhendo a ficha correta. As fichas de respostas contêm as mesmas imagens do jogo "Forcabol".

- O jogo "Forcabol" tem como objetivo geral a alfabetização de Língua Portuguesa, composto por um tabuleiro, um dado, uma roleta, cartas com figuras de brincadeiras, objetos escolares, alimentos, animais, profissões, frutas e diversos objetos.



- O jogo "Trilha Matemática" tem como foco o processo de alfabetização Matemática, no desenvolvimento do raciocínio lógico e etc. O jogo possui um tabuleiro com uma trilha do número 01-100 que permite, por meio dos desafios propostos durante o seu percurso, a trabalhar o reconhecimento e conhecimento dos números, assim como sua sequência, o entendimento e compreensão de antecessor e sucessor, dezena, unidade e centena, sistema monetário, operações matemáticas simples, números ímpares e pares.



# Formato Comercial dos Jogos



## CONTATOS PARA AQUISIÇÃO

E-mail: [gugahprof@gmail.com](mailto:gugahprof@gmail.com); [gu.gah@hotmail.com](mailto:gu.gah@hotmail.com); [lgs.costa@unesp.br](mailto:lgs.costa@unesp.br)  
Whatsapp: (14) 996420288





# Considerações Finais

Com vistas a contribuir para um sistema educacional de qualidade, os jogos aqui apresentados possibilitam às crianças um melhor desempenho escolar, por meio do divertimento direcionado nos jogos, na construção dos conhecimentos de modo lúdico e prazeroso.

Os jogos foram aplicados durante o processo inicial de Alfabetização da aluna PAEE, e revelaram dados significativos, não só os auxiliaram no processo de Alfabetização, mas no seu desenvolvimento integral humano.

Destaco que a utilização dos jogos oportuniza caminhos para a construção dos conhecimentos e de estratégias para as crianças, corroboram para o desenvolvimento da aquisição da leitura e escrita na Alfabetização inicial durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Deste modo, espero contribuir no processo de ensino aprendizagem de todas as crianças, com ou sem deficiência, que apresentam dificuldades de aprendizagem. Além disso, corroborar com as práticas docentes e com os Atendimentos Educacionais Especializados - AEE, que buscam estratégias mediadoras e mobilizadoras para auxiliar a todas as crianças no seu desenvolvimento humano.



# Referências

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-71.

\_\_\_\_\_. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e Aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117.