

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARIA ROZANE CABRAL DA ROCHA**

**A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO  
PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM  
OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM**

**SÃO MATEUS – ES  
2020**

MARIA ROZANE CABRAL DA ROCHA

**A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO  
PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM  
OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Rita de Cassia Cristofoleti.

SÃO MATEUS – ES  
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

R672c Rocha, Maria Rozane Cabral da, 1972-  
A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM / Maria Rozane Cabral da Rocha. - 2020.  
137 f. : il.

Orientadora: Rita de Cassia Cristofoleti.

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Divisão dos níveis de gravidade do Autismo. 2. Sala de Recursos Multifuncionais - Tipo I. 3. Sala de Recursos Multifuncionais - Tipo II. I. Cristofoleti,, Rita de Cassia.. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

MARIA ROZANE CABRAL DA ROCHA

**A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO  
PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COM  
OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020.

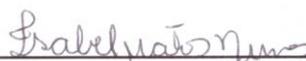
**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Profª. Drª. Rita de Cassia Cristofoleti**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



**Profª. Drª. Maria Alayde Alcantara**  
Salim  
Universidade Federal do Espírito Santo



**Profª. Drª. Isabel Matos Nunes**  
Universidade Federal do Espírito Santo

Ao meu Deus, porque d'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Ao meu amado esposo Flávio, por ter permanecido ao meu lado durante toda a construção deste trabalho, entendendo minhas ausências e angústias sempre pronto a me ouvir, acalmando meu coração, encorajando-me a novas vitórias. Aos meus filhos Pedro e Livia, filhos abençoados, que me fez entender e provar a essência do verdadeiro amor. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder a vida e a graça de concluir mais uma importante etapa da minha vida.

A realização deste trabalho representa mais uma grande conquista alcançada graças a ajuda dos que compartilharam comigo a construção desta trajetória.

Aos meus pais Ernestino e Evany, pelo cuidado, carinho e educação. A vocês devo a mulher que sou. Serei eternamente grata pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse alcançar meus sonhos.

Meu especial agradecimento à “grande amiga” Alaide Caires do Nascimento, que foi a pessoa que me incentivou a participar do processo seletivo e orientou a construção do meu Projeto de mestrado.

Ao meu esposo, Flávio, amigo e companheiro, amor de toda vida. Por estar ao meu lado em todos os momentos, me apoiando e acreditando que posso mais que imagino. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Aos meus amados filhos: Pedro Henrique e Livia, presentes de Deus e inspiração para toda a vida.

A minha querida orientadora professora Doutora Rita de Cassia Cristofoleti, por quem tenho profunda admiração e respeito, que foi tão presente neste percurso, me desafiando a buscar por mais conhecimentos. Agradeço por toda paciência, empenho e responsabilidade com que me orientou. Admiro-te pela sua competência, dedicação e compromisso.

Aos meus alunos e famílias “mais que especiais” que mudaram minha vida.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram. Meus irmãos Joilson, Marcelo, Zilmaide e Claudia por acreditar sempre em mim. Muito obrigada a todos que tornaram esse sonho possível e sonharam comigo!

Agradeço também as professoras Maria Alayde e Isabel que aceitaram o convite para participarem da banca de avaliação dessa pesquisa, pelas contribuições que trouxeram ao estudo; à vocês, meus profundos agradecimentos.

Aos meus colegas da EMEF Dr. Arnóbio Alves de Holanda, que me apoiaram e apoiam a inclusão dos alunos com deficiências.

**OBRIGADA A TODOS!**

Somos todos autistas, a gradação está nos rótulos.

Quando eu me recuso a ter um autista em minha classe, em minha escola, alegando não estar preparada para isso, estou sendo resistente à mudança de rotina. Quando digo ao meu aluno que responda a minha pergunta como quero e no tempo que determino, estou sendo agressiva. Quando espero que outra pessoa de minha equipe de trabalho faça uma tarefa que pode ser feita por mim, estou usando-a como ferramenta. Quando, numa conversa, me desligo “viajo”, estou olhando em foco desviante, estou tendo audição seletiva. Quando preciso desenvolver qualquer atividade da qual não sei exatamente o que esperam ou como fazer, posso me mostrar inquieta, ansiosa e até hiperativa. Quando fico sacudindo meu pé, enrolando meu cabelo com o dedo, mordendo a caneta ou coisa parecida, estou tendo movimentos estereotipados. Quando me recuso a participar de eventos, a dividir minhas experiências, a compartilhar conhecimentos, estou tendo atitudes isoladas e distantes. Quando nos momentos de raiva e frustração, soco o travesseiro, jogo objetos na parede ou quebro meus bibelôs, estou sendo agressiva e destrutiva. Quando atravesso a rua fora da faixa de pedestre, me excedo em comidas e bebidas, corro atrás de ladrões, estou demonstrando não ter medo de perigos reais. Quando evito abraçar conhecidos, apertar a mão de desconhecido, acariciar pessoas queridas, estou tendo comportamento indiferente. Quando dirijo com os vidros fechados e canto alto, exibindo meus tiques nervosos, rio ao ver alguém cair, estou tendo risos e movimentos não apropriados. Somos todos autistas. Uns mais, outros menos. O que difere é que em uns (os não rotulados), sobram malícia, jogo de cintura, hipocrisias e em outros (os rotulados) sobram autenticidade, ingenuidade e vontade de permanecer assim.

Scheilla Abbud Vieira (2007)

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão.

VIGOTSKI

## RESUMO

A pesquisa ora apresentada desenvolveu um estudo sobre as práticas educativas envolvendo o trabalho colaborativo de um professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com dois professores da sala de aula do ensino comum e dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em uma escola municipal da cidade de São Mateus/ES. Teve como objetivo analisar as contribuições, os desafios e as fragilidades da ação colaborativa do professor da Sala de Recursos Multifuncionais junto aos professores e alunos da sala de aula do ensino comum, através do acompanhamento do planejamento conjunto das atividades a serem desenvolvidas e a acessibilidade ao currículo existente para o ensino e a aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista. A pesquisa se referencia teórica e metodologicamente na abordagem Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (1997, 2011) e em seus estudos sobre a defectologia no que diz respeito aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos. Nesse contexto, podemos considerar que o crescente número de matrículas de crianças com autismo no ensino comum impacta diretamente a organização escolar. A pesquisa realizada concluiu que o trabalho colaborativo apresenta suas contribuições no que diz respeito ao planejamento conjunto de atividades que vão ao encontro das especificidades de aprendizagens dos alunos, porém apresenta fragilidades e desafios que precisam ser continuamente refletidos e superados, como maior tempo e frequência dos planejamentos e contínuas mudanças quanto à acessibilidade ao currículo e avaliação de alunos com deficiência e/ou TEA. Assim, o estudo mostra-se relevante no sentido de buscar caminhos que discutam o planejamento, o trabalho colaborativo, o ensino e a aprendizagem de alunos, público-alvo da educação especial, no contexto do ensino comum.

**Palavras-chave:** Trabalho Colaborativo. Sala de Recursos Multifuncionais. Ensino. Aprendizagem. Formação de Professores.

## ABSTRACT

The research presented here developed a study on the educational practice involving the collaborative work of a teachers of the Multifunctional Resources room with two common classroom teachers and two students with autism spectrum disorder enrolled in a municipal school in the city of São Mateus/ES. The purpose of this study was to analyze the contributions, the challenges and the weakness of the collaborative action of the teachers of the Multifunctional Resource Room to the teachers and students of the classroom of the common teaching, through the attendance of the accompanying joint planning of the activities to be developed and the accessibility to the existing curriculum for teaching and the learning of student with autism spectrum disorder. The study is referred to the Historical-Cultural approach to human development elaborated by Wygotsky (1997, 2011) and in his studies on the Defectology with respect to the processes of learning and development of subjects. In this context, we can consider that the growing number of enrollments of children with autism in common education directly impacts the school organization. The research concluded that the collaborative work presents its contributions regarding the joint planning of activities that meet the learning specificities of the students, but presents weaknesses and challenges that need to be continually reflected and overcome, such as greater time and frequency of learning planning and ongoing changes to curriculum accessibility and assessment of students with disabilities and / or ASD. Thus, the study is relevant in the search for ways that discuss the planning, collaborative work, teaching and learning of students, the target audience of special education, in the context of ordinary education.

**Keywords:** Collaborative work. Resource Room. Teaching. Learning. Teacher training.

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEEI – Centro de Estudos da Educação Inclusiva.

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica.

CEIMs – Centro de Educação Infantil Municipal.

DGD-SOE – Distúrbio Global do Desenvolvimento sem outra Especificação.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ES - Espírito Santo.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC/SEESP – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NEIM – Núcleo Educacional de Educação Inclusiva Municipal.

PAEE – Público-alvo da Educação Especial.

PAES – Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo.

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PNEE – Política Nacional de Educação Especial.

SC – Sala Comum.

SEESP - Secretaria de Educação Especial.

SME- Secretaria Municipal de Educação.

SRM – Sala de Recursos Multifuncional.

TEA – Transtorno do Espectro Autista.

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Ilustração e escrita da quadrinha de Pedro.....	95
Figura 2 -	Produção do aluno Pedro.....	97
Figura 3 -	Desenho realizado por Pedro.....	98
Figura 4 -	Atividade sobre o uso do calendário.....	100
Figura 5 -	Atividade sobre substantivo coletivo.....	102
Figura 6 -	Realização da atividade sobre substantivo coletivo.....	103
Figura 7 -	Jogo da Memória.....	103
Figura 8 -	Imagem da mesa que o aluno pesquisado e seu colega realizaram a atividade.....	104
Figura 9 -	Atividade sobre horas escrita no quadro .....	108
Figura 10 -	Aprendendo as horas.....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Divisão dos níveis de gravidade do Autismo.....	59
Tabela 2 -	Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I.....	73
Tabela 3 -	Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo II.....	74
Tabela 4 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2018 no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo do 1º ao 4º ano.....	76
Tabela 5 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2018 no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo do 6º ao 9º ano.....	76
Tabela 6 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2018 no turno vespertino para realizar o Trabalho Colaborativo do 1º ao 7º ano.....	76
Tabela 7 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência atendidos em 2018 no turno noturno para realizar o Trabalho Colaborativo na EJA.....	77
Tabela 8 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2018 no CEIM <i>no</i> turno matutino <i>para</i> realizar o Trabalho Colaborativo (03 a 06 anos).....	77
Tabela 9 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência atendidos em 2018 no CEIM no turno vespertino para realizar o Trabalho Colaborativo (03 a 06 anos).....	77
Tabela 10 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2019 no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo do 1º ao 4º ano.....	77
Tabela 11 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2019 no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo do 6º ao 9º ano.....	77
Tabela 12 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2019 no turno vespertino para realizar o Trabalho Colaborativo do 1º ao 7º ano. ....	78
Tabela 13 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência atendidos em 2019 no turno noturno para realizar o Trabalho Colaborativo	

	– EJA.....	78
Tabela 14 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2019 no CEIM no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo (03 a 06 anos).....	78
Tabela 15 -	Quantitativo de Professores e alunos com deficiência atendidos em 2019 no CEIM no turno vespertino para realizar o Trabalho Colaborativo (03 a 06 anos).....	78

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - DOS CAMINHOS PERCORRIDOS ÀS INDAGAÇÕES DO ESTUDO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>25</b>
1.1 O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O TRABALHO COLABORATIVO.....	29
1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS .....	37
1.3 OS ESTUDOS SOBRE AEE E TRABALHO COLABORATIVO: BREVE ANÁLISE DOS TRABALHOS ACADÊMICOS PRODUZIDOS.....	41
<b>2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>52</b>
2.1 AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA...	57
2.1.1 O autismo clássico e a síndrome de asperger.....	57
<b>3 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>62</b>
3.1 A REALIZAÇÃO DA AÇÃO COLABORATIVA.....	65
3.2 O TRABALHO COLABORATIVO: INTERVENÇÕES DA PESQUISADORA JUNTO ÀS PROFESSORAS DO ENSINO COMUM.	68
3.3 AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DO ENSINO COMUM.....	70
<b>4 O CONTEXTO DA PESQUISA: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO.....</b>	<b>72</b>
4.1 A ESCOLA ONDE A PESQUISA SE DESENVOLVEU.....	72
4.2 AS POSSIBILIDADES, AS FRAGILIDADES E OS DESAFIOS DO TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA.....	7
4.2.1 As possibilidades do trabalho colaborativo.....	80
4.2.2 As fragilidades do trabalho colaborativo.....	83

<b>4.2.3 Os desafios do trabalho colaborativo.....</b>	<b>84</b>
<b>5 UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES PRODUZIDAS NO CONTEXTO DO TRABALHO COLABORATIVO E DAS RELAÇÕES DE ENSINO.....</b>	<b>87</b>
5.1 CONHECENDO PEDRO E HENRIQUE: RELATOS DAS MÃES.....	87
5.2 CONHECENDO PEDRO E HENRIQUE: RELATOS DE SUAS PROFESSORAS.....	90
5.3 AS AULAS PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS COM O ALUNO PEDRO (1º ANO).....	92
5.4 AS AULAS PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS COM O ALUNO HENRIQUE (4º ANO).....	101
5.5 O QUE O TRABALHO COLABORATIVO E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS MOSTRARAM?.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista semiestruturada realizada com os professores participantes da pesquisa.....</b>	<b>136</b>

## **INTRODUÇÃO - DOS CAMINHOS PERCORRIDOS ÀS INDAGAÇÕES DO ESTUDO**

O desafio de escrever sobre minha trajetória como professora me exigiu uma ação complexa de rememorar, relembrar e refletir sobre os caminhos que trilhei e compartilhei ao longo dos 26 anos de docência na Educação Básica.

Aos 14 anos comecei a cursar o Magistério. Morava em Jaguaré e estudava em São Mateus na Escola Estadual “Ceciliano Abel de Almeida”. Essa era a única escola da cidade que ofertava 2º grau e funcionava durante o dia, pois ficava difícil para mim morar em outra cidade e cursar o ensino noturno. Logo, ao iniciar meus estudos no Magistério, ainda com 14 anos, surgiu a possibilidade de lecionar em uma escola na zona rural do município de Jaguaré no turno da manhã. Na oportunidade, lecionava de manhã e estudava no período da tarde.

Embora fosse muito nova e ainda bastante inexperiente na caminhada da vida, aceitei o desafio. Assim, continuei estudando e trabalhando até o final do segundo ano do Magistério. Quando fui para o terceiro ano tive que deixar as aulas que lecionava para as crianças, porque tinha que fazer os estágios obrigatórios de observação, participação e regência de classe.

Durante os estágios fui aprimorando mais a minha escrita diante dos planejamentos realizados com a professora “Tia Terezinha”, pois ela era uma pessoa muito dedicada e carinhosa com as crianças. Lembro-me com muito carinho a festa de aniversário que ajudei a turma realizar para a professora, na qual fazia naquele tempo 40 anos. Nessa época, aprendi a importância de se planejar aulas e saber com clareza o que e como se ensina os alunos.

Com o magistério completo, em 1992, começou minha trajetória oficial como professora. Com 18 anos assumi uma classe na Escola localizada na Comunidade rural Córrego de Areia em Jaguaré/ES. Eu era, naquela época, a primeira professora formada na comunidade. Na escola da comunidade havia apenas uma sala de aula, uma cozinha pequena com depósito junto e um banheiro. Na sala que assumi havia 16 alunos, era uma classe multisseriada com crianças de 1ª a 4ª série. Como já

havia trabalhado anteriormente com turmas assim na época que cursava o Magistério, não tive muitas dificuldades. A única diferença é que eu teria que fazer o mapa de merenda<sup>1</sup> e também a merenda das crianças ao mesmo tempo. Além de dar as aulas.

No próximo ano, em 1993, fui convidada a trabalhar numa escola próxima a casa de minha família. Mas para eu garantir esse emprego eu teria que ir em todas as casas próximas a escola para fazer um levantamento de quem gostaria de estudar na EJA – Educação de Jovens e Adultos. A diretora que me convidou disse que eu teria que conseguir pelo menos de 25 a 30 pessoas acima de 18 anos para formar uma turma, no qual seria multisseriada mais uma vez.

A turma foi formada e iniciei também minha trajetória como professora da EJA na escola “Irmã Tereza Altóe”, que ficou sendo referência da EJA na época com 3 turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno).

Em 1994 fui cursar o adicional<sup>2</sup> de formação em pré-escola em Linhares/ES. Em janeiro de 1998, casei e vim morar em São Mateus-ES. Fui trabalhar numa escola no turno vespertino. E neste mesmo ano, cursei licenciatura de Pedagogia com especialização em Supervisão escolar em Linhares. No final do ano de 1998, passei em um concurso da Prefeitura Municipal de São Mateus.

Em 1999 assumi a sala de aula na APAE- Associação de Pais e Amigos de alunos Excepcionais, minha primeira aproximação com a Educação Especial. Conviver com as mais variadas deficiências foi um grande desafio para mim que não possuía experiência nessa área. Fui aprendendo a ser professora de alunos especiais e aprendendo a olhar cada aluno na sua singularidade e no seu jeito de ser.

Em 2001, conclui minha licenciatura em Pedagogia e para minha surpresa a APAE de São Mateus precisava de uma supervisora. Naquela época somente eu tinha

---

<sup>1</sup> Mapa de merenda era o nome que se dava às anotações que fazíamos dos alimentos consumidos pelas crianças, para que, no próximo mês, pudessem ser pedidos mais alimentos para a merenda dos alunos.

<sup>2</sup> Oferecido em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

ensino superior completo dentre as colegas de trabalho. Então assumi a supervisão da escola a convite da diretora e participava de diversos eventos em relação a deficiência em municípios do Estado do Espírito Santo. Em 2007, a APAE precisava de uma pessoa para coordenar o mercado de trabalho da região Norte do ES. Fiquei encantada com alguns movimentos que o Sul do estado fazia para incluir alunos com deficiência no mercado de trabalho, então resolvi assumir esse cargo para a região Norte do estado.

Em diversas reuniões e palestras sobre o Mercado de Trabalho realizado na Federação das APAEs, foi crescendo o meu modo de pensar em como incluir os alunos com deficiências na sociedade tendo em vista também, a inserção no mercado de trabalho de maneira qualitativa e que não priorizasse somente o cumprimento de leis. Fiz visitas em supermercados e fábricas do município de São Mateus para saber o quantitativo de pessoas que trabalhavam e se havia alguma pessoa com deficiência. As respostas dos gerentes eram de que sabiam da lei da inclusão para o mercado de trabalho<sup>3</sup>, mas que não tinham pessoas com deficiências trabalhando em seus estabelecimentos comerciais.

Realizei reunião com as famílias dos alunos e expliquei sobre a inclusão de seus filhos no mercado de trabalho. Aos poucos, os pais foram aceitando essa nova possibilidade para seus filhos e iniciou-se também a inclusão dos alunos da APAE no trabalho nos supermercados e fábricas de São Mateus. Iniciamos em 2007 com 3 alunos trabalhando e ao final do ano de 2009 já estávamos com 11 alunos incluídos no Mercado de Trabalho.

Em dezembro de 2009, a Secretaria Municipal de Educação convidou algumas funcionárias da APAE para dar início aos trabalhos nas Salas de Recursos Multifuncionais<sup>4</sup>. Foram diversos estudos ainda no mês de dezembro desse mesmo

---

<sup>3</sup> LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991, Lei de contratação de Deficientes nas Empresas. Lei 8213/91, lei cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. De acordo com o Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência.

<sup>4</sup> Salas de Recursos Multifuncionais compõem o Atendimento Educacional Especializado e refere-se ao atendimento individualizado ou em grupo de alunos com deficiência, transtornos globais do

ano. Nessa época, fui trabalhar na EMEF “João Pinto Bandeira” em São Mateus, cuja escola se apresentava como um pólo de atendimento aos alunos da educação especial. Como a escola estava em construção em fevereiro de 2010, comecei atendendo as crianças na biblioteca da escola.

Ao fazer as visitas nas escolas municipais da cidade e CEIMs, percebi o aumento do número de alunos público-alvo da educação especial nas matrículas. Diante dessa demanda, foi necessária a contratação de mais uma professora que pudesse realizar o atendimento educacional especializado junto comigo. Nessa época, eu atendia 11 escolas dentre elas também havia 5 CEIMs. Além do atendimento que fazíamos nas escolas, também realizávamos atendimentos domiciliares para alunos que não podiam frequentar as escolas devido à gravidade de suas deficiências. Foi a partir daí que a demanda por mais salas de recursos no município de São Mateus começou a crescer e a contratação de mais professores se mostrou necessária para dar conta da demanda existente no município.

Atualmente há um total de 108<sup>5</sup> escolas municipais em São Mateus, contando com 1600 professores incluindo os CEIMS, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA. Na atualidade são 21 escolas que possuem salas de recursos existentes em São Mateus, contando com 27 professores de AEE, sendo 21 profissionais na área da Deficiência Intelectual, 02 profissionais na área da Deficiência Visual, 02 profissionais na área surdez e 02 instrutores de libras. No momento da realização da pesquisa, no ano de 2018, havia 396 alunos, público alvo da Educação Especial, matriculados na rede municipal de São Mateus/ES.

Permaneci desde 2010 trabalhando em Sala de Recursos nas escolas municipais de São Mateus/ES. Percebendo o grande desafio que é ensinar aos alunos as diversas

---

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contraturno das aulas do ensino comum e, geralmente acontece 2 vezes por semana com duração de 50 minutos em dias alternados.

<sup>5</sup> Dados retirados de E-SIC. Lei de Acesso à Informação - Orientações Gerais: Em cumprimento à Lei Federal de Acesso à Informação Pública (Lei nº 12.527/2011). A Prefeitura Municipal de São Mateus/ES coloca à disposição o Serviço de Informação ao Cidadão – SIC. Este serviço, que pode ser acessado pelo endereço eletrônico [www.saomateus-es.portaltp.com.br](http://www.saomateus-es.portaltp.com.br), possibilita a qualquer interessado o acesso a informações dos Órgãos e Entidades Municipais. Em consonância com a Lei Federal, foi editada a Lei Municipal 1.108/2012, que dispõe sobre os procedimentos para obter acesso à informação pública do Município de São Mateus.

formas de aprender e de se constituir enquanto humano, ingressei no mestrado em Ensino na Educação Básica em 2018.

Nesse contexto, a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem crescendo a cada ano. Assim, para se discutir a Educação Especial é preciso focalizar a escola em suas relações com a sociedade e a preocupação com uma educação que ultrapasse os limites da simples matrícula dos alunos na escola. É preciso pensar nos processos que envolvem o aprender e o ensinar de professores e alunos, a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas salas de aula do ensino comum e nas salas de recursos, o currículo, o acesso e a permanência dos alunos da educação especial nos espaços escolares. Glat e Nogueira (2002), afirmam a importância de que a inclusão se efetive a partir de uma retomada da organização e das concepções dos espaços escolares,

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT, NOGUEIRA, 2002, p. 26)

Em termos de legislação, que subsidia a Educação Especial temos o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que discorre sobre a especificidade da Educação Especial, pontuando que “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”<sup>6</sup> (BRASIL, LDB, 9394/96).

Nesse sentido, o estudo possui como questões norteadoras as seguintes indagações:

---

<sup>6</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

- Como a ação colaborativa do professor da sala de recursos multifuncionais contribui para a formação dos professores da sala de aula do ensino comum?
- A ação colaborativa possibilita ao professor do ensino comum buscar possibilidades de acessibilidade ao currículo a partir de atividades que atendam as especificidades de aprendizagem de alunos, público-alvo da educação especial?
- O planejamento feito com os professores do ensino comum a partir da ação colaborativa, atende as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, público-alvo da educação especial?

Indo ao encontro das questões de estudo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições, os desafios e as fragilidades da ação colaborativa do professor da Sala de Recursos Multifuncionais junto aos professores e alunos da sala de aula do ensino comum, através do acompanhamento do planejamento conjunto das atividades a serem desenvolvidas e a acessibilidade ao currículo existente para o ensino e a aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista.

Tem como objetivos específicos analisar como o professor da sala de aula do ensino comum realiza a acessibilidade ao currículo levando em consideração os planejamentos elaborados e as atividades selecionadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista; compreender os obstáculos e as possibilidades enfrentadas pelos professores no dia a dia da sala de aula do ensino comum; compreender as especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista.

Para tanto, o trabalho de pesquisa está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo fazemos um breve percurso histórico com relação ao Atendimento Educacional Especializado, problematizando algumas questões que permearam e ainda permear algumas práticas desenvolvidas nas escolas. Trazemos uma breve contextualização histórica da educação especial na cidade de São Mateus/ES e fazemos uma breve análise dos trabalhos acadêmicos produzidos no que diz respeito à similaridade da temática dos estudos desenvolvidos nessa pesquisa.

No segundo capítulo, destacamos as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural no que diz respeito às especificidades de aprendizagem da pessoa com deficiência e TEA, enfatizando também as principais características da pessoa com autismo. No terceiro capítulo apresentamos as questões teóricas e metodológicas da pesquisa. No quarto capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa destacando a forma de organização do trabalho colaborativo, as contribuições, fragilidades e desafios cotidianamente vivenciados.

E, por último, no quinto capítulo, o estudo traz uma análise das relações produzidas no contexto do trabalho colaborativo e das relações de ensino à luz das contribuições da perspectiva Histórico-Cultural.

## 1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tendo como objetivo compreender como o atendimento educacional especializado foi se constituindo no decorrer da história da Educação Especial, faremos uma breve retomada do que, de modo geral, foi se chamando de “especialização” ou “atendimento especializado” no ensino comum para alunos, público-alvo da Educação Especial.

Na educação brasileira, durante o século XX, o atendimento especializado se dava basicamente em dois contextos: as instituições especializadas que ficavam a cargo da iniciativa privada e as classes especiais que foram se configurando na forma de atendimento ao aluno com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, que ficou a cargo do setor público (KASSAR; REBELO, 2013).

Podemos perceber uma maior fase da institucionalização da educação especial, entre os séculos XVIII até a primeira metade do século XX<sup>7</sup>, em que a idéia de deficiência pautava-se na concepção organicista, entendendo-a como manifestação e déficit orgânico, exclusivamente. Nessas instituições, a segregação das pessoas era o foco principal, pois era preciso separar o aluno especial do aluno dito normal por compreender ser a forma mais fácil de educar. Esse modo de conceber a educação cooperava para que houvesse negligência no sistema educacional (MENDES, 1995, DECHICHI, 2001). Vale destacar que na concepção organicista, o aluno é sempre visto como incapaz de desenvolver a capacidade intelectual e cognitiva (KASSAR; REBELO, 2013).

As instituições especializadas com o viés organicista visavam o cuidar físico dos alunos com deficiência, sendo o atendimento ‘especializado’ comparado a uma

---

<sup>7</sup> No Brasil, as principais instituições de atendimento à pessoa com deficiência surgiram na época do Império em que foi criado o atual Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Mais tarde foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, que logo depois foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1926 o Instituto Pestalozzi foi fundado no Brasil para o atendimento às pessoas com deficiência mental; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954. No ano de 1945, na Pestalozzi, ocorreu o primeiro atendimento educacional para superdotados por Helena Antipoff (BRASIL, 2015).

assistência médica. A educação, propriamente dita, não era prioridade. Para Kassar e Rebelo (2013), inicialmente o atendimento especializado ficou a cargo dos poderes público e privado. O poder público criou atendimento em escolas das redes estaduais e o poder privado inaugurou diversas instituições que abrangeram área da educação e saúde das pessoas com deficiência.

No entanto, podemos dizer que foi a partir das décadas de 1960 e 1970 que o poder público na forma das chamadas “classes especiais”, buscou oferecer o atendimento especializado aos alunos com deficiência. Na Lei Educacional 5.692/71, o termo tratamento especial aparece como componente importante das questões referentes à Educação Especial.

Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber **tratamento especial**, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Porém, os atendimentos realizados nas classes especiais ocorreram de maneira desarticulada da vida escolar do aluno como um todo, continuando na escola pública a mesma visão organicista da deficiência que se verificou nas instituições especializadas. Na maioria das vezes, os alunos que frequentavam as classes especiais eram provenientes de diagnósticos questionáveis ou mesmo das dificuldades de aprendizagem acarretadas por questões pedagógicas de ensino que não se configuravam como atendimento no campo da deficiência.

Dentre os problemas discutidos em torno das classes especiais no Brasil, Kassar e Rebelo (2013, p. 23) destacam os seguintes:

1 – Nelas estavam matriculadas crianças cujos diagnósticos eram questionáveis; 2 – Essas classes serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que a elas eram encaminhados principalmente filhos das camadas mais pobres da população; 3 – O “especial” do atendimento resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas; 4 – muitas vezes as crianças eram segregadas de todos os espaços e atividades escolares; 5 – Havia um distanciamento extremo entre as atividades praticadas nesses espaços e o cotidiano escolar, de modo que aquelas eram organizadas sob um enfoque clínico.

A partir das críticas realizadas em torno do atendimento especializado tanto nas classes especiais como nas instituições especializadas, cuja visão da deficiência era de assistência e vigilância do corpo, começou-se a questionar o 'modelo posto de atendimento especializado'. O final da década de 1980 e a década de 1990, foi propícia para essas discussões.

Questionando o modelo de integração escolar da educação especial, cuja concepção estava calcada na 'recuperação' ou 'cura' da deficiência, as discussões começam a trazer em cena, o modelo de inclusão escolar cuja preocupação era identificar a educação especial com um olhar pedagógico e escolar.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien em 1990 na Tailândia foi uma influência importante para se discutir as questões relativas à inclusão escolar. Segundo esse documento as políticas e as práticas educativas devem promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência, num processo integral em que se formam cidadãos participativos (KASSAR; REBELO, 2013).

Ainda no ano de 1990 foi promulgada a Lei n. 8.069/90, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em seu Art. 54 diz que "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990).

A Declaração de Salamanca que aconteceu em 1994 na Espanha e abrangeu a área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), requerendo atenção especial e medidas que garantem o acesso à escolarização, dentro de um sistema comum previamente planejado para alcançar as diferentes características dos alunos, também foi um marco importante na defesa da inclusão escolar.

Em 1996 foi deliberada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.9394/96, em que se criou um capítulo exclusivo para a educação especial do Brasil (BRASIL, 1996). Já em 2001 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

na Educação Básica (BRASIL, 2001). Essa resolução traz o AEE como um espaço importante para a complementação e/ou suplementação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo o artigo 8º, o AEE se configura como,

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Em 2008 são evidenciadas novas mudanças conceituais e estruturais no contorno da política de Educação Especial no Brasil que mereceram ser analisadas. Isso devido estarem relacionadas à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, tendo em vista ganharem definições particulares, ou seja, direcionadas aos sujeitos que constituem o público-alvo no contexto das políticas de Educação Especial (BRASIL, 2008). Partindo desse pressuposto Ferreira e Ferreira (2013, p. 34) salientam que,

Esta perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais.

Com essa nova concepção, as mudanças passaram a impulsionar os Estados e Municípios a assumirem o compromisso com a adoção de políticas voltadas para a Educação Especial com foco no atendimento de todos os alunos dessa modalidade de educação.

A partir de então, a educação especial passa a ser uma modalidade da educação básica, perpassando todos os segmentos de ensino, cujo objetivo é a adequação dos processos pedagógicos às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos.

Dentre as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, o atendimento educacional especializado passa a ser visto como constitutivo das práticas pedagógicas instauradas nas escolas de ensino comum, sendo um atendimento complementar e/ou suplementar aos alunos, público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, o decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado em seu artigo 3º, nos diz que:

São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais e o trabalho colaborativo, configuram-se como um dos espaços em que o Atendimento Educacional Especializado pode acontecer na perspectiva atual, de uma educação que seja efetivamente inclusiva.

## 1.1 O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O TRABALHO COLABORATIVO

O trabalho colaborativo é feito conjuntamente pelo professor da sala de recursos e pelo professor da sala de aula do ensino comum. Faz parte do Atendimento Educacional Especializado e tem como principal objetivo auxiliar o professor na construção de uma prática pedagógica de qualidade que atenda as especificidades da aprendizagem dos alunos da Educação Especial. O professor de AEE articula metodologias, reorganiza o currículo para torná-lo acessível aos alunos, trabalha a interação aluno/aluno e aluno/professor, desenvolvendo atividades de estimulação cognitiva e afetiva, buscando alternativas para desenvolver a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, além da parceria com os professores da sala de aula do ensino comum, o professor de AEE, que atende na sala de recursos multifuncionais, tem como responsabilidades desenvolver junto aos alunos práticas pedagógicas indispensáveis ao pleno desenvolvimento, através de recursos pedagógicos,

tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a construção de sua autonomia tanto nas questões de vida prática, quanto nas questões de vida acadêmica e/ou escolar. Góes (2002) ao refletir sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência, tendo como referencial teórico a perspectiva Histórico-Cultural nos diz que,

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença, mas, 'precisamente para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem-se utilizar meios absolutamente especiais'. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros 'normais' das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência. (GÓES, 2002, p. 105-106)

Considerando que as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e as possibilidades de seu aprendizado é algo ainda recente no meio educacional, vemos professores da sala de aula regular que apresentam os conteúdos básicos para trabalhar com os alunos com deficiência, sem uma preocupação com suas especificidades de aprendizagem, o que na maioria das vezes, leva a não aprendizagem dos alunos e uma falsa ideia de que os alunos, público-alvo da Educação Especial, não aprendem.

Por isso, existe a necessidade da parceria entre o professor da sala de recursos com o professor da sala de aula do ensino comum, pois as atividades desenvolvidas em conjunto são elaboradas pensando nos alunos, nas especificidades de suas aprendizagens. O propósito é garantir a articulação de saberes entre educação especial e ensino comum, combinando os planejamentos e as mediações realizadas pelos dois professores. Assim, o professor regente da sala de aula 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 da educação especial.

A proposta do trabalho colaborativo, com encontros para a realização de planejamentos de aula, discussão e estudos, se mostra como uma estratégia pedagógica para o aprimoramento do professor do ensino comum em prol da inclusão havendo mudanças no âmbito educacional para que a inclusão ocorra de forma significativa e necessária a toda comunidade escolar, percebendo o aluno da educação especial a partir de suas possibilidades, onde a diferença é inerente a cada ser humano.

O professor da classe de ensino comum como referência para seus alunos possui um papel primordial e assim deve ter atitudes inclusivas, realizando atividades que envolvam e facilitem a aprendizagem de todos os alunos. Para que isso ocorra, a parceria com o professor do AEE se torna imprescindível. Unindo a especialidade acerca das dificuldades daquele aluno e as estratégias de ensino aprendizagem que o professor especialista possui com relação ao planejamento didático e curricular, seu trabalho pode favorecer a aprendizagem de todos os alunos independente do ritmo de aprendizagem de cada um.

O Decreto nº 7.611/2011 caracterizou o atendimento educacional especializado como política pedagógica. É proposto que esse atendimento seja realizado prioritariamente no espaço-tempo da sala de recursos multifuncionais. Com isso, vários movimentos foram disparados em todo o território nacional. O Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino, passa a instrumentalizar várias unidades de ensino com organização de salas de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, o AEE deve estar disponível em todos os níveis de escolaridade (em todas as etapas e modalidades) de preferência na rede regular de ensino onde garante a convivência do aluno da educação especial com seus pares, estimulando a interação e seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Segundo Mendes (2009 apud ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011, p. 4):

[...] a proposta de ensino colaborativo implica redefinir o papel dos professores tanto da educação especial quanto do ensino comum, a fim de que ambos possam realizar um trabalho coletivo. Assim, os serviços não funcionam de forma independente, ou seja, não é realizada a retirada do aluno com necessidades educacionais especiais de sala de aula, pois é o professor do ensino especializado

que vai até a sala de aula comum para colaborar com o professor do ensino comum.

Cabe destacar que as políticas públicas brasileiras sobre o atendimento educacional especializado apontam que esse deve ser realizado em turno inverso ao tempo de matrícula do aluno na escola. Segundo o Art.5º, da Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009<sup>8</sup>,

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo as 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 a secretaria da educação ou órgão equivalente dos estados, distrito federal ou municípios. (BRASIL, 2009, p. 2)

Ainda, o Decreto nº 7. 611/2011 em seu artigo 2 enfatiza que,

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, s/p)

Nesse contexto, segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 4º, considera público-alvo do AEE,

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de

---

<sup>8</sup> Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009)

No que se refere à formação do professor responsável pelo AEE, as indicações da resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 são bastante genéricas: “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial” (Art. 12). Pode-se supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros, assim como, as diferentes deficiências e possibilidades de aprender que existem em cada educando. Quanto às diretrizes para a ação dos professores de AEE, o Art. 13 indica que são atribuições do professor:

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

Considerando a especificidade dos alunos que são atendidos nas salas de recursos multifuncionais, o professor de AEE após receber o aluno faz o diagnóstico escolar e pedagógico para saber o que o aluno sabe e a partir dos conhecimentos já

adquiridos, deverá elaborar o estudo individual de cada um, com relação às suas aprendizagens já existentes e as possibilidades de trabalho pedagógico instaurados a partir de sua deficiência e para além dela. O relatório individual dos alunos matriculados nas salas de recursos é de suma importância, pois contém dados coletados em articulação com os professores da sala de aula do ensino comum e demais pessoas envolvidas na vida do aluno (família e pessoas que convivem cotidianamente com a criança).

É de responsabilidade também do professor da sala de recursos que realiza o Atendimento Educacional Especializado a elaboração do plano de aula e de intervenção pedagógica em articulação com os demais professores do ensino comum, pois o plano de AEE é um documento importante para que a escola juntamente com a família, acompanhe a trajetória percorrida pelo aluno. Nele, deve conter estratégias funcionais buscando alternativas que desenvolva as áreas cognitivas, emocionais, motora e afetivo/social do aluno. O plano deve ser elaborado a partir das informações reais contidas no relatório individual de cada aluno.

Segundo o artigo 10, da resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009,

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 04 DE 02 DE OUTUBRO DE 2009)

Assim o professor da sala de recursos também deve elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2008). Na execução do plano de AEE, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade e de aprendizagem proposto promove a participação do aluno nas atividades escolares. O plano, portanto, deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno, considerando nesse contexto, as particularidades de aprendizagem de cada sujeito.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de aula do ensino comum, este se caracteriza como uma rede de recursos a ser utilizado pelo professor da educação regular para o sucesso escolar dos alunos, público-alvo da educação especial, proporcionando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas, uma vez que propõe uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais do ensino comum regular.

Pensar e planejar a acessibilidade ao currículo dos alunos da educação especial nas atividades escolares possibilita a participação e a apropriação por eles dos conteúdos trabalhados e, por isso, deve ser realizado em conjunto com os professores do ensino comum, professores do AEE e a equipe pedagógica, a fim de oportunizar a todos os alunos uma aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento individual e social.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme disposto no seu Parágrafo 2º do Art. 29,

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010)

Com o desenvolvimento do trabalho da ação colaborativa, os recursos pedagógicos poderão ser fornecidos e/ou compartilhados com um grande número de profissionais e ser realizada em seus planejamentos. No âmbito da formação inicial e continuada de professores, a colaboração docente se apresenta como importante, sobretudo na medida em que ajuda os professores a pensar sua própria prática e replanejar suas atividades de acordo com as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

Sabemos que muitos profissionais da sala regular apresentam os conteúdos básicos para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais em sua formação, porém não sabem lidar com estas ações na prática. Por isso existe a necessidade de parceria entre professor de AEE e professor da sala regular, pois o profissional especialista na área inclusiva irá apresentar os subsídios necessários para o trabalho pedagógico a ser desempenhado dentro da sala de aula regular com o processo de inclusão. (SOUZA, 2015, p. 28)

A colaboração entre professores contribui para aprofundar o diálogo sobre os conteúdos que devem ser ensinados e pensar em novas práticas que promovam de fato, a aprendizagem dos alunos.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) ao explicitar sobre a importância do trabalho colaborativo nos espaços escolares, colabora dizendo que é “[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

Partindo dessa concepção fica evidenciada que quando há uma colaboração entre professores de sala de aula do ensino comum com o professor de Educação Especial, essa constitui em importante estratégia no sentido da concretização do processo de inclusão. Essa constatação é corroborada por Vilaronga e Mendes (2014), ao salientarem que quando os professores da escola buscam desenvolver suas atividades de maneira individual, as dificuldades suscitadas pelos alunos em sua maioria são mais difíceis de serem sanadas.

Ainda sobre a importância do trabalho colaborativo para o alcance de uma aprendizagem de melhor qualidade, Vigotski (1989) destaca-se com um dos autores

que contribui para se pensar o trabalho colaborativo na escola. O autor enfatiza sobre a importância de atividades realizadas em grupo, de maneira conjunta no sentido de oferecerem enormes vantagens, o que não ocorre em ambientes de aprendizagem individualizada. Vigotski (1989) explica ainda que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e também seus processos de pensamento, tem sua ocorrência mediada pela relação envolvendo outras pessoas.

A fim de compreender um pouco mais sobre a historicidade do trabalho colaborativo, suas possibilidades, fragilidades e seus desafios, o próximo subitem irá trazer uma breve contextualização histórica de como o Atendimento Educacional Especializado foi se configurando nas escolas municipais de São Mateus – ES.

## 1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

A Educação Especial, no formato do Atendimento Educacional Especializado no município de São Mateus registra o início das suas atividades no ano de 2001, quando 32 alunos que apresentavam necessidades educativas especiais (público-alvo da educação especial) foram atendidos em uma sala de recursos de uma escola do município (SÃO MATEUS, 2012).

O município participou, em 2004, do Curso de Capacitação na área da educação inclusiva, organizado pelo MEC e realizado em Nova Venécia/ES. Esse curso representou o início da formação de professores para compor a equipe do município na área da educação inclusiva.

Continuando o movimento de formação de professores, em 2005, foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, em escolas municipais, o curso Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil e Ensino Fundamental (MEC/SEESP/SME), dando prioridade de formação para os professores da Educação Infantil. Em 2006, o curso teve continuidade dando prioridade de formação para os professores do Ensino Fundamental e a abertura de 1 (um) Núcleo de Educação Inclusiva Municipal – NEIM, atuando até 2008.

Este Núcleo existiu no município antes da implantação das SRMs e ofereceu atendimento a alunos público-alvo da Educação Especial, no horário inverso ao da escolarização, funcionando de 2006 a 2008.

Nesse contexto, fui uma das professoras do município que trabalhou como tutora do curso entre os anos de 2007 a 2008 que se realizou em escolas municipais de São Mateus. O curso teve a duração de um ano e não era obrigatório, sendo uma vez por semana, no turno noturno. Para que todos os professores matriculados pudessem participar dos encontros do estudo, poderiam escolher qual melhor dia para a sua participação nos encontros, pois todos os dias da semana havia curso, tendo início as 18:00 horas e término às 22:00 horas. Além dos encontros realizados, os professores realizavam atividades em suas respectivas escolas.

Em 2009 ocorreu uma reestruturação da Educação Especial no município de São Mateus com a implantação de uma política de Educação Especial com foco na escolarização do aluno com deficiência dentro da escola comum, configurando-se, assim, como apoio e complemento ao processo de inclusão escolar.

Dentro da proposta de reestruturação da Educação Especial no município, formou-se a Equipe de Educação Especial com o compromisso de elaborar, junto ao grupo de trabalho, um plano de ação que contemplasse as questões da inclusão escolar. Além dos documentos que trazem as legislações pertinentes à Educação Especial no Brasil, a Educação Especial do município de São Mateus se ampara na resolução nº4 de 2008, do Conselho Municipal de Educação de São Mateus aprovada pelo município, que estabelece as ações e normas para o funcionamento da Educação Especial nas unidades de ensino e a Instrução Normativa nº15 de 2010, que estabelece o Plano de Ação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus.

A Educação Especial no município aparece com destaque no Art. 7º da Resolução nº4/08 do Conselho Municipal de Educação de São Mateus, que estabelece que o sistema Municipal de Ensino deverá instituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotando-o de todas as condições necessárias ao estabelecimento de uma educação inclusiva como espaço físico adequado, equipe

multidisciplinar, capacitação dos profissionais e transporte (RESOLUÇÃO Nº 04 de 2008, SÃO MATEUS, p. 2).

O Plano de Ação para a Educação Especial no município apresenta entre seus objetivos,

[...] estruturar os serviços da educação especial, bem como tecer considerações acerca dos processos de formação de recursos humanos para o atendimento especializado e a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. (SÃO MATEUS, 2010, p. 4)

Dessa forma o documento prevê a organização da equipe da Educação Especial de São Mateus para acompanhar os processos de inclusão escolar, realizar a avaliação e planejamento das atividades e serviços.

O Plano de Ação contempla a organização das Salas de Recursos Multifuncionais através do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” do Governo Federal, sendo estes recursos destinados a “auxiliar no processo de escolarização do aluno com deficiência matriculado nas escolas da rede municipal” (SÃO MATEUS, 2010, p. 16).

Salientamos para o grupo de especialistas que as estratégias de ensino das salas multifuncionais que alcançam o sucesso na aprendizagem e desenvolvimento do aluno deverão ser disseminadas no coletivo da escola. Essas estratégias podem ser úteis na interação e apoio ao professor da sala comum, lócus da escolarização do aluno com deficiência. (GONÇALVES E MENDES, 2011, p. 14)

Ainda no Plano de Ação do município, consideram-se os serviços e recursos da Educação Especial “[...] aqueles que asseguram condições, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (SÃO MATEUS, 2010, p. 16).

A Educação Especial no município de São Mateus<sup>9</sup> possui 21 Salas de Recursos Multifuncionais, algumas equipadas com recursos do MEC outras não, uma Sala de

---

<sup>9</sup> Dados retirados de documentos da Secretaria do Setor de Educação Especial de São Mateus/ES.

Recursos estruturada com recursos do município, todas funcionando em escolas da rede municipal de ensino.

A equipe de professores que trabalha nas SRMs/SRs do município é formada por 27 profissionais que atendem 396 alunos<sup>10</sup> com indicativos à Educação Especial, por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.

Para atuação no atendimento educacional especializado o professor precisa ter formação inicial para o exercício da docência e formação específica em Pedagogia, cursos na área e Pós-Graduação em AEE na Educação Especial, inicial e continuada.

As atribuições dos professores da Educação Especial atuantes nas SRMs do município estão destacadas no Plano de Ação e são,

- Atuar como professor de Educação Especial atendendo os alunos com deficiência e suas especificidades, dentro das salas multifuncionais no contra turno e, quando necessário, atuar em colaboração na sala de aula comum junto ao professor regente;
- Planejar junto com professores e pedagogos atividades que efetivem a participação dos alunos com deficiências nas atividades cotidianas da escola;
- Atuar de forma a orientar os pais de alunos com deficiência a participarem do processo de escolarização de seus filhos na escola comum;
- Elaborar material específico para uso dos alunos da sala de recursos multifuncionais e planejar estratégias de ensino;
- Planejar, em conjunto com professores e pedagogos, a elaboração de materiais didático-pedagógicos para uso dos alunos da sala de recursos multifuncionais e planejar estratégias de ensino;
- Planejar, em conjunto com professores e pedagogos, a elaboração de materiais didático-pedagógicos para o uso de alunos com deficiências na sala de aula comum;
- Atuar como um elo de referência entre sala multifuncional e sala de aula comum em ações colaborativas com a escola (SÃO MATEUS, 2010, p. 22- 23).

O município realizou entre 2010 a 2015, atendimento especializado na área de deficiência auditiva, deficiência visual e distúrbios de linguagem em um espaço

---

<sup>10</sup> Dados do ano de 2018.

denominado Centro de Estudos em Educação Inclusiva – CEEI, onde ocorrem também reuniões com a família e formações com a equipe (SÃO MATEUS, 2012).

Diante do panorama da inclusão escolar, atender alunos com deficiência junto aos demais alunos em classes comuns requer um olhar mais atento a todo momento para as possíveis mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, da prática educacional, priorizando o respeito pelas suas particularidades e apostando na qualidade de educação para todos os alunos.

Nesse contexto, a fim de compreender como o trabalho colaborativo vem sendo discutido nas pesquisas acadêmicas nos últimos 05 anos, o próximo subitem irá analisar algumas pesquisas produzidas em diferentes universidades brasileiras com o objetivo de traçar um panorama acerca dos estudos que se aproximam da investigação realizada nesse trabalho.

### 1.3 OS ESTUDOS SOBRE AEE E TRABALHO COLABORATIVO: BREVE ANÁLISE DOS TRABALHOS ACADÊMICOS PRODUZIDOS

Neste tópico buscamos a partir da leitura de dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos publicados em periódicos nacionais algumas pesquisas dos últimos 05 anos (2013 a 2018) que foram desenvolvidas no âmbito da educação especial, tendo como foco de leitura e análise os trabalhos que perpassam pelo âmbito do atendimento educacional especializado, salas de recursos e trabalho colaborativo.

Para tanto, foram consultados quatro indicadores de publicação:

- Catálogo de teses e dissertações da CAPES;
- Revista Brasileira de Educação Especial;
- Congresso Brasileiro de Educação Especial;
- Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva UFES – Vitória/ES.

Foram analisados vários artigos, teses e dissertações e dentre eles selecionamos àqueles que mais se aproximavam dos objetivos de estudo dessa pesquisa. O

recorte temporal se justifica em razão das inúmeras mudanças ocorridas no tocante ao atendimento educacional especializado, quando trata do trabalho colaborativo entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de aula do ensino comum. Diante do exposto, descreve-se a seguir, os trabalhos referentes aos assuntos pesquisados que podem auxiliar as propostas contidas neste estudo.

Com relação ao indicador Catálogo de teses e dissertações da CAPES, destacamos os seguintes trabalhos:

Maria Rejane Araruna<sup>11</sup> apresentou a tese que teve como título: **A articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza (2018). Teve como objetivo analisar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de ensino comum, em duas escolas municipais de Fortaleza, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção.

Os resultados dessa pesquisa indicam que a articulação entre os dois grupos de docentes (professoras de AEE e professoras da sala comum) ocorre de forma assistemática, sem planejamento prévio ou intencionalidade definida, via de regra com vistas a atender a emergência de situações cotidianas junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Evidenciou-se que, embora as professoras tenham manifestado disponibilidade para a articulação, alguns fatores limitam as iniciativas nesse sentido. As condições de trabalho são incompatíveis com uma perspectiva inovadora do ensino, a sobrecarga de trabalho a que são submetidas os docentes, as condições estruturais e a superlotação nos ambientes em que trabalham, são alguns dos aspectos que desfavorecem sobremaneira a articulação e a efetivação de práticas colaborativas. O estudo realça a necessidade de

---

<sup>11</sup> ARARUNA, Maria Rejane. **A articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6443709](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6443709)>. Acesso em: 29 mar. 2019.

reestruturação dos horários dos professores para que possam realizar encontros para estudos e colaboração entre eles.

A realidade constatada pela pesquisadora revela ainda que o planejamento é algo imprescindível para que aconteça êxito no processo de ensino e aprendizagem levando-se em consideração que o ambiente escolar influencia na qualidade do produto final entre o relacionamento de aluno e professor.

Saulo Fontato Moscardini<sup>12</sup>, pesquisou sobre “**Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**”. Com o objetivo de analisar como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular que possuem em sua classe alunos com indicativo de deficiência intelectual e das professoras especialistas, mais especificamente, daquelas docentes responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais nas quais essas crianças são atendidas, buscou compreender os motivos que sustentam o distanciamento existente entre essas profissionais que inviabilizam a implementação de uma prática de ensino colaborativa e as consequências que essa situação impõe para a aprendizagem escolar das crianças com deficiência intelectual.

Os resultados encontrados sublinham a existência de práticas de ensino nas quais o AEE se orienta pelo trabalho com o conteúdo acadêmico, sendo assumido como principal responsável pelo ensino das crianças, público alvo da educação especial. A professora da sala regular não se ocupa de oferecer o auxílio necessário para que o aluno possa experienciar seu desenvolvimento escolar, enquanto a docente especialista norteia a sua prática pelas habilidades que devem ser estruturadas nos educandos para que façam frente as urgências do ensino regular, convertendo o AEE em um tipo de reforço escolar. O pesquisador concluiu que existe uma distância entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar, haja vista que entre os

---

<sup>12</sup> MOSCARDINI, Saulo Fontato. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016, 154 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4193814](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4193814)>. Acesso em 30 mar. 2019.

professores especialistas e seus colegas do ensino regular não se fazem presentes propostas de trabalho colaborativas, o que acaba por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Com o tema “**A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar**: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum”, a pesquisadora Gercineide Maia de Sousa<sup>13</sup> teve como objetivo analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é colaborativo ao trabalho docente desenvolvido pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre.

Os resultados alcançados mostram que o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em colaboração com os professores da Sala Comum – (SC) tem se organizado, sobretudo, na Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Sobre o estudo empírico, foi evidenciado que o trabalho desses professores tem se configurado como colaborativo na medida em que suas práticas docentes procuram responder às necessidades educacionais dos alunos público-alvo do AEE, necessitando, portanto, ser reorganizado diante das dificuldades e desafios em desenvolver a aprendizagem das crianças.

Sabrina Alves Dias<sup>14</sup> com a tese que teve como tema “**Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular**: a

---

<sup>13</sup> SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar**: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum. Rio Branco, 2018. (Dissertação em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7460524](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7460524)>. Acesso em 31 mar. 2019.

<sup>14</sup> DIAS, Sabrina Alves. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular**: a importância da gestão. Marília: 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2018. Disponível em:

importância da gestão”, objetivou analisar o papel do gestor na efetivação de um Plano de ações Colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular.

Os resultados evidenciaram que as escolas estudadas não possuíam em seu cotidiano uma cultura investigativa e colaborativa, portanto, grandes seriam os desafios da próxima fase e, a hipótese do Gestor Colaborativo passou a ganhar força. Na fase dois os resultados foram analisados a partir de oito categorias sobre o papel do Gestor da Escola; definição da filosofia de trabalho; compartilhamento das ações do AEE; apropriação das variáveis do trabalho (filosofia escolar, currículo, contexto social, os agentes e suas funções); domínio das acomodações necessárias; construção, socialização e avaliação do Plano de Metas Compartilhadas; estabelecimento de redes colaborativas; e instrumentalização de registros.

Observou-se que o professor do AEE, em muitos momentos, conseguia visualizar a problemática do cotidiano, no entanto, apresentava falta de experiência ou, de acordo com a literatura, falta de expertise suficiente para buscar possíveis soluções. Neste sentido a figura do Gestor Colaborativo foi de dar sustentabilidade para as ações executadas. Os resultados obtidos na fase três foram separados em duas categorias: auto avaliação do trabalho colaborativo - evidenciou as fragilidades e as superações obtidas durante todo o estudo; sustentabilidade das ações - percebeu-se que os professores do AEE conseguiram generalizar as ações para outras escolas em que atuavam. Houve um aumento da expertise, melhor definição do trabalho do AEE e mais ações da cultura investigativa e colaborativa que foi instalada nas escolas participantes do estudo.

Nesta pesquisa concluiu-se que o serviço do AEE ainda possui muitos desafios para serem superados, dentre eles a efetivação de uma cultura colaborativa nas escolas e, a implantação da figura de um Gestor Colaborativo que assuma a

responsabilidade de propiciar, efetivar e garantir a sustentabilidade das ações colaborativas.

Ruth Barbosa de Araujo Ribeiro<sup>15</sup> pesquisou sobre o tema: “**Conscientização e autonomia**: desafios e possibilidades na formação continuada do professor de atendimento educacional especializado”. Teve como objetivo verificar a eficácia dos cursos de formação do AEE em formar professores autônomos e conscientizados para prática inclusiva. Os resultados revelaram que algumas formações continuadas para o Atendimento Educacional Especializado ainda não têm sido direcionada à formação de um professor conscientizado e autônomo para uma prática inclusiva.

A formação continuada é uma possibilidade do professor estar sempre em construção de uma consciência maior do seu papel fundamental nas tomadas de decisão dentro de sua prática docente. Nesse processo, as decisões devem ser autônomas e em colaboração das partes envolvidas no processo educacional.

Com relação aos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, destacamos as seguintes pesquisas.

Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares; Larissa Medeiros Marinho dos Santos e Maria Nivalda Carvalho Freitas<sup>16</sup> apresentaram artigo que teve como título: “**A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente**”. Nesse estudo, as autoras buscaram investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência em escolas regulares do ensino fundamental.

---

<sup>15</sup> RIBEIRO, Ruth Barbosa de Araujo. **Conscientização e autonomia**: desafios e possibilidades na formação continuada do professor de atendimento educacional especializado. João Pessoa: 2015. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id\\_trabalho=3464013](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po pup=true&id_trabalho=3464013)>. Acesso em 01 abr. 2019.

<sup>16</sup> TAVARES; Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2019.

Com o tema **“Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual”**, Renata Andrea Fernandes Fantacini e Tárzia Regina da Silveira Dias<sup>17</sup> pesquisaram sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade do interior paulista, buscando conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns.

No Congresso Brasileiro de Educação Especial, pudemos elencar alguns trabalhos que foram ao encontro do que estamos discutindo nessa pesquisa, dentre eles destacamos:

Rossicleide Santos da Silva e Carla Ariela Rios Vilaronga<sup>18</sup> com o tema **“A colaboração entre o professor da educação especial e da classe comum: uma realidade possível”** analisaram a colaboração entre os professores da educação especial e da classe comum, no sentido de promover a escolarização do aluno com deficiência na sala regular. Tiveram como resultado a questão de que a prática colaborativa foi realizada em algumas escolas do município em estudo, propiciando a implementação da colaboração entre os professores da educação especial e classe comum no sentido de promover a escolarização do aluno com deficiência na sala regular, onde este passa a maior parte do tempo escolar com seus pares.

**“A articulação entre professores da educação especial e sala comum: uma experiência de ensino colaborativo”**, de Ana Lidia Penteado Urban; Edna Gogoy

---

<sup>17</sup> FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382015000100057](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100057)>. Acesso em 29 mar. 2019.

<sup>18</sup> SILVA, Rossicleide Santos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **A colaboração entre o professor da educação especial e da classe comum: uma realidade possível**. 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/-a-colaboracao-entre-o-professor-da-educacao-especial-e-da-classe-comum%3A-uma-realidade-possivel>>. Acesso em 20 fev. 2019.

Barros; Sandra Regina Matias de Oliveira; Vanessa Pranstetter Ribeiro<sup>19</sup> objetivou descrever o trabalho desenvolvido com os alunos Público Alvo da educação especial (PAEE) na escola comum, por meio do ensino colaborativo e discutir as intervenções pedagógicas realizadas com três alunos no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior paulista.

As pesquisadoras Rosy Alves de Paula; Maria Cristina Leme Marchette; Christianne do Rocio Storrer de Oliveira<sup>20</sup>, apresentaram o resultado parcial de um trabalho que foi desenvolvido pelas professoras do atendimento educacional especializado (AEE) da Rede Municipal de Ensino de Pinhais. Nessa pesquisa, a parceria entre o professor especialista e o professor de ensino regular se tornou mais concreta, possibilitando a organização de estratégias que priorizem a inclusão efetiva do aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas salas de aula. Conclui-se primariamente que o caminho a ser percorrido ainda apresenta muitos desafios a serem superados como a formação dos professores e a resistência ao trabalho colaborativo.

Andrea Carvalho da Silva; Mara Monteiro da Cruz; Carla Batista Bonifácio<sup>21</sup> propuseram a reflexão sobre práticas educativas no ensino colaborativo, em que uma professora de ensino comum de Língua Portuguesa vem trabalhando em parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escolarização de um aluno com Deficiência Intelectual matriculado no 6º Ano de

---

<sup>19</sup> URBAN, Ana Lidia Penteadó Urban; BARROS, Edna Gogoy Barros; OLIVEIRA, Sandra Regina Matias de Oliveira; RIBEIRO, Vanessa Pranstetter Ribeiro. **A articulação entre professores da educação especial e sala comum:** uma experiência de ensino colaborativo. 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-articulacao-entre-professores-da-educacao-especial-e-sala-comum%3A-uma-experiencia-de-ensino-colaborativo>>. Acesso em 27 mar. 2019.

<sup>20</sup> PAULA, Rosy Alves de; MARCHETTE, Maria Cristina Leme; OLIVEIRA, Christianne do Rocio Storrer de. **A construção do trabalho do AEE articulado com o ensino regular:** novas possibilidades de organização. 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-construcao-do-trabalho-do-ae-articulado-com-o-ensino-regular--novas-possibilidades-de-organizacao1.>>. Acesso em 27 mar. 2019.

<sup>21</sup> SILVA, Andrea Carvalho da; CRUZ, Mara Monteiro da; BONIFÁCIO, Carla Batista. **A inclusão educacional através do ensino colaborativo:** um relato de experiência. 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, v. 3. 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-inclusao-educacional-atraves-do-ensino-colaborativo--um-relato-de-experiencia>>. Acesso em 27 mar. 2019.

Escolaridade, na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa relata que ao final do primeiro semestre foi possível perceber avanços na aprendizagem do aluno, como também, no desenvolvimento pessoal e profissional das educadoras.

**“O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial”** foi tema de estudo de Rosângela Kittel e Ruth Mary Pereira dos Santos<sup>22</sup>. O objetivo foi analisar a articulação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula regular, com o estabelecimento de uma rede de apoio à docência inclusiva. O resultado obtido relata uma crítica a esse modelo e reitera a necessidade de uma Educação Especial que promova condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, nos espaços pedagógicos dos sistemas regulares de ensino.

Com relação às pesquisas desenvolvidas no Estado do Espírito Santo e que se aproximam dos objetivos desse estudo, temos os trabalhos de Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane; Alice Pilon do Nascimento e Carline Santos Borges<sup>23</sup>, que pesquisaram sobre **“As políticas do atendimento educacional especializado de Serra/ES e Cariacica/ES: um estudo comparado”**, com o objetivo de problematizar as políticas do atendimento educacional especializado no contexto de Cariacica e Serra, no estado do Espírito Santo.

Os resultados alcançados mostram que Cariacica (ES) e Serra (ES) seguem a legislação federal, entretanto fazem as devidas adaptações de acordo com a realidade local. Em relação ao profissional especializado foi possível observar que o município de Cariacica contrata dois tipos de professores para realizarem o atendimento educacional especializado tanto na sala de aula comum atuando

---

<sup>22</sup> KITTEL, Rosângela; SANTOS, Ruth Mary Pereira dos. **O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial**. V. 3, 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, v. 3. 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-trabalho-colaborativo-na-organizacao-dos-servicos-da-educacao-especial->>. Acesso em 27 mar. 2019

<sup>23</sup> BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo; NASCIMENTO, Alice Pilon do; BORGES, Carline Santos. **As políticas do atendimento educacional especializado de Serra/ES e Cariacica/ES: um estudo comparado**. 2018. V Seminário Nacional de Educação Especial. XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva UFES – Vitória/ES – 17 a 20 de setembro de 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/snee/article/download/23943/16466>>. Acesso em: 12 set. 2019.

colaborativamente com o professor regente quanto na sala de recursos multifuncionais (SRM). Já no município de Serra contrata somente um professor para atuar prioritariamente na SRM e quando essa não existir, o profissional realiza o trabalho articulado em sala de aula.

**“Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil”**, foi tema do estudo realizado por Patricia Santos Conde<sup>24</sup>. O objetivo foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil. Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil no município de Cariacica apresentam limites e possibilidades. Sendo que os limites estão na transformação de um atendimento na SRM que perpassasse todos os espaços da instituição, em especial na sala de atividades. Dentre as possibilidades, pode-se destacar que a instituição apresenta uma boa estrutura física e que a participação da professora colaboradora das ações inclusivas na sala de atividade contribui para o desenvolvimento infantil.

Nota-se a partir dos estudos pesquisados que a ação colaborativa como um dos trabalhos do Atendimento Educacional Especializado se configura como um espaço importante de formação de professores para trabalhar com os alunos, público-alvo da Educação Especial, o que exige por parte dos profissionais da Educação, abertura para discussão e estudo acerca das possibilidades de aprendizagem das crianças, assim como, abertura para realizar as adaptações necessárias que permitam a acessibilidade ao currículo pelo aluno.

---

<sup>24</sup> CONDE, Patricia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. Vitória: 2018, 171 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2468>>. Acesso em: 12 set. 2019.

É interessante ressaltarmos que os desafios são muitos, não se pode negar, porém, quando se busca uma metodologia e métodos adequados para direcionar o trabalho de maneira colaborativa, a probabilidade de ter êxito é muito maior, e todos os envolvidos no processo (alunos e professores) acabam sendo beneficiados no processo de aprendizagem.

## 2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando as especificidades de aprendizagem do aluno, público-alvo da Educação Especial, neste capítulo, enfocaremos a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski<sup>25</sup> (1997, 2011), em seus estudos sobre a deficiência e as possibilidades de aprendizado que existem em situações de vida e qualidade das relações sociais.

As pesquisas na área da educação, principalmente no campo da Educação Especial realizadas por Vigotski, têm contribuído para se pensar o papel da escola, do professor e das relações de ensino no que diz respeito ao trabalho pedagógico na Educação Especial. Como ressaltam Hostins, Silva e Alves (2016, p. 160-161),

A contribuição de Vygotski nessa área deve-se à construção de uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento que distingue a linha natural, prejudicada pela deficiência biológica (primária), da linha cultural de domínio de instrumentos socialmente produzidos. Essa última, porque não diretamente vinculada à deficiência, mas ao ambiente social no qual vive o sujeito, é determinante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, construídas em colaboração e essenciais para seu desenvolvimento.

Ao escrever sobre os processos que envolvem o aprendizado e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, Vigotski (2011) dá especial ênfase aos usos de caminhos alternativos, o que também podemos chamar de 'caminhos indiretos' que levam aos processos de aprendizagem. Esses caminhos indiretos devem, necessariamente, ligar-se às particularidades que envolvem cada pessoa na sua singularidade de aprendizagem.

Sobre as possibilidades de aprendizagem e a utilização de caminhos indiretos, Vigotski (2011, p. 869),

[...] examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce

---

<sup>25</sup> Neste trabalho o sobrenome do autor será grafado como Vigotski. Entretanto, quando se fizer menção a uma obra cuja grafia for diferente, será considerada a forma de escrita da obra referenciada.

uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Por meio dessa nova concepção em que é oportunizada à criança atividades com o uso de meios alternativos, há a possibilidade de levar o aluno a superar as dificuldades advindas da deficiência. Como uma das possibilidades de vencer a deficiência, podemos considerar o âmbito cultural, pois através desse é possível compensar a deficiência, desde que haja qualidade nas relações vivenciadas com os alunos.

Segundo Vigotski (2011, p. 866) “[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo curso de desenvolvimento”.

Ao nos referirmos sobre os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento de alunos da educação especial e pensarmos sobre os modos possíveis de planejar e realizar uma intervenção pedagógica, ganha relevância o conceito de compensação sociopsicológica presente na obra de Vigotski. Para o autor,

Todo o defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação [...]. O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento da formação da personalidade da criança. Por um lado defeito é menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. (VYGOTSKI, 1997, p.14)

O processo inclusivo exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se atualize e para que os professores possam adequar suas ações pedagógicas à diversidade de aprendizagem dos alunos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos. Nesse contexto, a Declaração define que,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (SALAMANCA, 1994, p. 11,12)

Assim, para um processo de ensino de qualidade é preciso pensar nas práticas pedagógicas e no processo de mediação, pois a lei geral de desenvolvimento proposta por Vigotski (2000, p. 24) é igual para todas as pessoas, “primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. [...] Através dos outros constituímos-nos”. Porém há peculiaridades na organização sociopsicológica da pessoa com deficiência, que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. Vigotski chama de caminhos alternativos e recursos especiais, toda a adequação da prática pedagógica no sentido de atender as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

Sendo assim, “[...] a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867). As formas culturais de comportamento são tidas como o único caminho utilizado na educação da criança considerada ‘anormal’.

É interessante ressaltar que Vigotski sempre salienta quanto ao equívoco que se comete quando se avalia o nível de desenvolvimento de um aluno utilizando o grau de sua deficiência e pela soma dos defeitos. Isto é, comparar o desenvolvimento desses alunos com aqueles vistos como normais, os vendo como menos capazes. Nessa linha de pensamento Vigotski (2011) afirma que ao analisar os princípios que

regem o desenvolvimento dos alunos, de maneira geral, não há diferença, mas sim particularidades na forma de se desenvolver e aprender entre um sujeito e outro.

Vigotski (1995, p. 3) diz que “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferenciam a criança deficiente da normal, e não as proporções quantitativas”.

Ao abordar sobre o trabalho colaborativo dos professores que atuam na educação regular e educação especial, voltado a aprendizagem do aluno, público-alvo da educação especial, podemos destacar que o homem, além de ser produto do meio em que vive, é também um sujeito ativo do processo de criação desse meio (VIGOTSKI, 2008), sendo assim, ter uma ação colaborativa envolvendo docentes e alunos passa ser uma condição para que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem desses.

O trabalho colaborativo torna-se de suma importância e necessário para compreender a complexa relação que existe entre a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, principalmente na área da deficiência. Na concepção de Vigotski (2011) a aprendizagem se desencadeia a partir das mediações e interações dos alunos e seus professores. Esse entendimento nos remete a constatar a relevância das ações realizadas de forma colaborativa entre os docentes da sala de ensino comum e do AEE.

Levando em consideração as potencialidades e argumentações positivas do trabalho colaborativo, é interessante considerar o que sinaliza Góes (1997, p.27),

[...] o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo.

Ao falarmos das contribuições da perspectiva Histórico-Cultural no contexto do trabalho colaborativo na Educação Especial, tomando como base as pesquisas de Vigotski, estamos levando em consideração a afirmação de que desde o nascimento e durante os seus primeiros meses e anos de vida, o desenvolvimento da criança

ocorre a partir de suas relações com a sociedade e com o meio. Entretanto, essas relações precisam ser de qualidade no tocante aos processos de mediação, para que, no campo da deficiência/educação especial ocorra o que Vigotski (2011) chamou de compensação sociopsicológica.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011), quando falam sobre o ensino colaborativo, afirmam que esse é um aspecto da educação especial em que o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial partilham a responsabilidade ao planejar as ações necessárias para o grupo de alunos. Saliendam ainda, que este modelo de ensino é um processo que “emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns” (2011, p. 85). Ao enfatizar os espaços de trabalho da Educação Especial, Anjos e Souza (2016, p. 64) destacam que,

A escola se constitui em um espaço de troca entre os diferentes sujeitos, envolve relações dialógicas principalmente entre professor e alunos que ocupam posições diferenciadas. Nesse contexto, a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial é um processo interativo que se estabelece nas relações sociais.

Zuqui (2013) em pesquisa realizada aponta para a importância de se ter um espaço comum de aprendizagem dos alunos da Educação Especial, como a sala de aula, evidenciando “[...] a ação colaborativa entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum como uma parceria fundamental para o sucesso do ensino aprendizagem do aluno com deficiência” (ZUQUI, 2013, p. 196).

Assim fica evidenciada a importância de se ter estratégias diferenciadas dentro da ação colaborativa, incluindo desde atividades que promovam a acessibilidade ao currículo, quanto atividades que levem em consideração o espaço adequado que possa auxiliar no desempenho dos processos de aprendizagem dos alunos, público alvo da Educação Especial.

Como esse estudo analisa as práticas educativas com alunos com Transtorno do Espectro Autista levando em consideração a abordagem Histórico-Cultural de

desenvolvimento humano trazemos, na sequência, uma reflexão sobre as especificidades de aprendizagem da pessoa com autismo.

## 2.1 AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA

### 2.1.1 O autismo clássico e a síndrome de asperger

Para entendermos o que de fato é autismo, faremos um breve resgate histórico acerca de sua compreensão e conceituação. De acordo com Filho (2010, p. 15) o autismo se caracteriza,

[..] pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade.

Na concepção de Mello (2007, p. 16) o autismo se configura como “uma síndrome<sup>26</sup> definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação”.

No que concerne a Síndrome de Asperger Martins, Silva, Catelan-Mainardes (2010, p. 2) nos dizem que,

É caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos: relacionamento social, uso da linguagem para a comunicação e comportamento que envolve características repetitivas ou perseverativas sobre um número limitado, porém intenso, de interesses.

Em 2014, foi lançado o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (V) que traz algumas alterações no que se refere à definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>27</sup>. Segundo o Manual Diagnóstico,

---

<sup>26</sup> Conjunto dos sintomas que caracterizam uma doença. (Dicionário da Língua Portuguesa - Larousse Cultural,s/d).

<sup>27</sup> Na publicação anterior, o DSM IV apresentava o autismo dentro do conjunto de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) que englobavam cinco transtornos caracterizados por grave comprometimento em inúmeras áreas do desenvolvimento (Transtorno Autista, Transtorno de Rett,

O transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas. [...] também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...] que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM-5, 2014, p. 54)

Quando se fala de diagnóstico do TEA, é interessante atentar para o que dizem Araújo e Schwartzman (2011) que a identificação precoce do diagnóstico e as intervenções realizadas em crianças com TEA contribuem de maneira significativa no sentido de determinar o prognóstico, com isso acelerando na aquisição da linguagem, além de proporcionar uma facilidade nos diferentes processos adaptativos, como também no desenvolvimento da interação social, aumentando sua chance de inserção em diferentes âmbitos sociais.

O autismo possui níveis de gravidades que são base para identificar o grau de apoio, conforme afirmam Paz e Paula (2016, p.1),

[...] os níveis de gravidade são baseados na quantidade de apoio necessário, devido aos desafios com a comunicação social e interesses restritos e comportamentos repetitivos, por exemplo, uma pessoa pode ser diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo, Nível 1, Nível 2 ou Nível 3.

Para melhor visualização e entendimento sobre cada nível de gravidade do autismo, assim como, o grau de apoio necessário, apresentamos a Tabela 1 apoiando-se nas referências trazidas pelo DSM – 5 (V).

---

Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação). Esse grupo de transtornos é caracterizado por severas anormalidades nas interações sociais recíprocas, nos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, além de um estreitamento nos interesses e atividades da criança. Geralmente, os sintomas se manifestam desde a primeira infância, e são frequentemente associados a algum grau de Retardo Mental. No entanto, o DSM-V traz uma nova visão para a realização desse diagnóstico.

Tabela 1 - Divisão dos níveis de gravidade do Autismo

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E RESTRITOS
Nível 3 “exigindo apoio muito substancial”.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento, dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “exigindo apoio substancial”.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízo social aparente mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM – 5 (V) (2014, p. 52).

Bruna<sup>28</sup> (2019, s/p.) salienta que de acordo com o quadro clínico, o autismo pode ser classificado em:

<sup>28</sup> BRUNA, Maria Helena Varella. **Doenças e sintomas:** transtorno do espectro autista (TEA), 2019. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>>. Acesso em 22 maio 2019.

- **Autismo clássico** – o grau de comprometimento pode variar muito. De maneira geral, os portadores são voltados para si mesmos, não estabelecem contato visual com as pessoas nem com o ambiente; conseguem falar, mas não usam a fala como ferramenta de comunicação.
- **Autismo de alto desempenho (antes chamado de síndrome de Asperger)** – os portadores apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas, mas numa medida bem reduzida. São verbais e inteligentes.
- **Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD - SOE)** – os portadores são considerados dentro do espectro do autismo (dificuldade de comunicação e de interação social), mas os sintomas não são suficientes para incluí-los em nenhuma das categorias específicas do transtorno, o que torna o diagnóstico muito mais difícil.

Diante dessas constatações no tocante aos níveis de gravidade e classificação do autismo, torna-se necessário contextualizarmos sobre as especificidades de aprendizagem do aluno autista, sendo interessante destacarmos a importância de sua inclusão escolar, pois essa é para escola um grande desafio, considerando que os comportamentos estereotipados são manifestados em maior proporção, principalmente no âmbito social, com isso, causando dificuldade significativa no sentido de definir as relações comunicativas e afetivas do aluno e de seus pares.

Para que essa dificuldade seja reduzida no processo de inclusão, o professor tem papel fundamental. Esse precisa visualizar as diferentes necessidades dos alunos, para que assim possa organizar as possíveis práticas no sentido de garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem do aluno em sala de aula.

Entretanto, torna-se de fundamental importância entender que se tratando de educação, é necessário compreender o que Silva e Almeida (2012 apud MELO, 2016, p. 14) afirmam,

As pessoas são seres diferentes muito embora tenham características semelhantes em seu modo de ser, de pensar, de se expressar. Nesse contexto, se destacam as crianças autistas que também apresentam características distintas em seu comportamento mesmo apresentando muitas atitudes e características do transtorno. Dessa maneira, é necessário, antes de qualquer coisa, enxergar o autista como pessoa, que se apresenta no mundo como um ser, que tem vontades próprias, desejos particulares que o caracteriza no meio social como alguém diferente de outro alguém.

Partindo do entendimento do que fora mencionado pela autora, torna-se necessário que na sociedade e, sobretudo na escola, sejam consideradas as especificidades do aluno quanto o tempo e a sua maneira de se desenvolver, considerando as suas particularidades, pois cada pessoa tem estilos e ritmos para a aprendizagem de maneiras diferenciadas. Razão pela qual é necessária a utilização de estratégias especializadas a fim de desenvolver habilidades importantes para a aprendizagem dos conhecimentos na escola.

Quando falamos das especificidades na aprendizagem do aluno autista, é interessante lembrar que essas ocorrem de igual forma nas demais crianças vistas como normais, e que o seu desenvolvimento também ocorre de acordo com as situações geradas. Essa percepção é enfatizada por Chiote (2013, p.16) ao mencionar que,

Acreditamos que, diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos.

Dentro desse processo o professor exerce um papel fundamental, pois esse precisa considerar as especificidades do aluno para poder preparar situações de aprendizagem de maneira que seja possível contemplar as necessidades, como também proporcionar a oportunidade da relação e da interação do aluno com os demais discentes (SHIBUKAWA; CAPELLINI, 2013).

Essas considerações nos levam a repensar e buscar novas alternativas e ações pedagógicas que possam contribuir de maneira significativa na construção da aprendizagem pelos alunos autistas, favorecendo a sua relação com os demais alunos da escola e com os professores.

Nesse sentido, no próximo capítulo apresentaremos as questões teóricas e metodológicas que subsidiaram os caminhos percorridos para a construção dos dados da pesquisa.

### 3 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Esse estudo se apoiou nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano postulados por Vigotski (1997, 2008, 2011), na medida em que o autor afirma que a nossa constituição humana e nossos aprendizados se dão nas relações sociais organizadas entre sujeitos.

Indo ao encontro das questões teóricas e metodológicas propostas pela perspectiva Histórico-Cultural, esta pesquisa pretendeu analisar diferentes espaços em que o trabalho do AEE acontece apreendendo as relações construídas no momento da ação colaborativa entre a professora da sala de recursos, representada por mim e duas professoras da sala de aula do ensino comum e nos momentos em que o planejamento realizado na ação colaborativa era posto em prática na sala de aula do ensino comum.

Nesse aspecto, Vigotski (2011) dedicou-se aos estudos dos processos de aprendizado dos sujeitos numa dimensão qualitativa de pesquisa,

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos [...]. (LURIA, 2010, p. 34)

O procedimento utilizado para a obtenção dos dados foi a pesquisa participante a partir das intervenções da pesquisadora tanto no momento da ação colaborativa junto às professoras das salas de aula, quando no momento do desenvolvimento das aulas planejadas junto aos alunos autistas no ensino comum. Posteriormente ao trabalho colaborativo desenvolvido, também foram realizadas entrevistas semidirigidas com as professoras do ensino comum, participantes da pesquisa, no sentido de captar indícios das contribuições, desafios e fragilidades do trabalho colaborativo que foi realizado.

No contexto da pesquisa esta metodologia pode exercer um papel fundamental no tocante aos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e demais participantes que se encontram em situações problemáticas. Neste sentido, é interessante considerar o que Thiollent (1984 apud TRIVINOS, 1987, p.118) afirma ao abordar sobre a pesquisa participante,

[...] em torno dos aspectos teóricos e práticos, avança em seus delineamentos sistemáticos apresenta em nosso meio tentativas muito valiosas, frente aos problemas da pesquisa qualitativa e na busca de alternativas metodológicas para a investigação.

Diante desse entendimento observamos que a pesquisa participante contribui de maneira relevante com as pesquisas na área de Ciências Humanas, uma vez que esta possibilita a obtenção de resultados socialmente relevantes, como é o caso deste estudo que busca de maneira mais específica compreender o trabalho desenvolvido pelos professores da sala de aula do ensino comum e da sala de recursos com os alunos autistas. Partindo dessa concepção e levando em consideração que para o alcance de um bom trabalho é necessário que tenhamos uma interação com o outro, Schmidt (2005, p.5) afirma que,

A constituição de sentidos da alteridade, na prática da pesquisa participante, [...], encontra-se, na atualidade, muito mais explicitamente definida como resultado do diálogo, da interlocução e da negociação cultural e interpessoal entre pesquisadores e pesquisados.

Com base nos fundamentos da pesquisa participante, esse estudo buscou analisar as contribuições do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, os desafios e as fragilidades que perpassam cotidianamente o trabalho do professor do AEE que é realizado junto aos professores do ensino comum, assim como, analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos autistas, sujeitos da pesquisa, a partir das intervenções feitas com as professoras das respectivas salas de aula em que os alunos estavam matriculados.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural para se chegar ao estudo minucioso das aprendizagens foi preciso um olhar atento e circunstanciado ao que ocorria na sala de aula. Vigotski (1991, p. 74) salienta que,

[...] a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

Indo ao encontro das questões metodológicas de estudo com base na perspectiva histórico-cultural Góes (2000, p. 10) argumenta quanto da necessidade de “ressaltar o caráter profícuo desse caminho metodológico no estudo de questões referentes à subjetivação em sua necessária relação com o funcionamento intersubjetivo”. Para Vigotski (1995, p. 67), "estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético".

Ao referir-se ao método proposto por Vigotski, Souza e Andrada (2013, p. 4) afirmam que,

Outro aspecto fundamental no método proposto por Vigotski é a perspectiva de que se parte para a análise dos processos psicológicos: deve-se partir dos mais complexos para se explicar os mais simples. Ou seja, no estudo dos problemas educativos, por exemplo, demonstrar como os problemas presentes no sistema de ensino, na escola, nas práticas docentes se objetivam na aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Essa objetivação deve ser entendida como, a um só tempo, expressão e fundamento da condição de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, a análise não pode deixar de considerar as relações entre as partes e o todo, visto que ambos são determinados e se determinam, mutuamente.

Seguindo a linha de raciocínio, Vigotski (1995, p. 99), salienta que a tarefa fundamental da análise é "[...] destacar do conjunto psicológico integral, determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo".

Souza e Andrada (2013) destacam que o que permite a concretização desse tipo de análise é conhecer o sujeito em movimento, como também nas relações que estabelece em seu contexto, sendo necessário ainda investigar os condicionantes dessas relações, para a compreensão de como a aprendizagem acontece.

Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizado o diário de campo contendo as anotações das práticas educativas realizadas junto aos alunos com autismo em sala

de aula do ensino comum, assim como, fotos das atividades realizadas pelos alunos. Também foi registrado no diário de campo os planejamentos realizados durante a ação colaborativa. Com relação às entrevistas semidirigidas realizadas com as professoras que participaram do trabalho colaborativo, estas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Anterior à coleta dos dados e a realização da pesquisa, esse estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, sob número CAAE 91962318.8.0000.5063. Os participantes da pesquisa (duas professoras e os pais dos alunos com autismo) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e Apêndice B) e as duas crianças, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). A Secretaria Municipal de Educação, assinou a Declaração da Instituição co-participativa, autorizando a realização da pesquisa (Apêndice D).

Nesse contexto, a pesquisa de campo se realizou em três momentos:

- No momento em que eu (pesquisadora), como professora da sala de recursos realizava a ação colaborativa com duas professoras da sala de aula do ensino comum;
- No momento em que o planejamento das atividades feito na ação colaborativa era posto em prática na sala de aula do ensino comum, junto aos alunos com autismo;
- No momento em que houve as entrevistas semidirigidas com as professoras da sala de aula do ensino comum, que participaram da pesquisa, para que pudessem explicitar as possibilidades, os desafios e as fragilidades do trabalho colaborativo na área da Educação Especial.

### 3.1 A REALIZAÇÃO DA AÇÃO COLABORATIVA

A ação colaborativa foi realizada quinzenalmente pela pesquisadora, também professora da Sala de Recursos Multifuncionais da escola pesquisada no período de agosto a dezembro de 2018. Na ação colaborativa era desenvolvido o planejamento das atividades a serem feitas na sala de aula do ensino comum para os alunos com

autismo. O objetivo do planejamento das atividades era pensar em modos de incluir os alunos com autismo junto aos alunos da sala de aula do ensino comum, por isso, havia atividades que eram planejadas para a sala toda e algumas outras específicas para os alunos autistas.

A ação colaborativa era realizada individualmente com cada professora através de minha atuação e intervenção como professora da sala de recursos multifuncionais. Nesse sentido, as minhas intervenções se deram junto à uma professora do 1º ano que tinha 19 alunos e dentre eles, um aluno com autismo (Síndrome de Asperger) e uma professora do 4º ano que encontrava-se com 28 alunos e dentre eles, um aluno com autismo (Autista Clássico).

No decorrer do planejamento das atividades na ação colaborativa e do desenvolvimento das aulas junto aos alunos na sala de aula do ensino comum, fomos percebendo que os alunos pesquisados se envolviam muito mais nas atividades coletivas, planejadas para todos os alunos, do que nas atividades planejadas só para eles. Nesse sentido, optou-se por planejar mais atividades em conjunto com a sala de aula do que atividades individuais e específicas para os alunos autistas.

Essas atividades eram realizadas até o momento do intervalo, pois o aluno com autismo clássico, matriculado no 4º ano, ia embora após o intervalo sendo às 10h40 em concordância com a família e com a Secretaria Municipal de Educação, representada pela gestora da escola. Essa prática se justificava pelo fato de que o aluno possuía uma rotina que vinha sendo realizada desde o 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola em que a pesquisa se realizou, pois observou-se que com frequência ao passar do horário do intervalo, o mesmo começava a ter crises através de gritos, choro e nervosismo, o que inviabilizava segundo as análises do acompanhamento feito com o aluno, sua efetiva aprendizagem. Porém, a escola, acostumada com essa rotina realizada com o aluno, não procurou desenvolver outras práticas que colaborassem com a maior permanência do aluno, tampouco os pais cobravam da escola a efetiva permanência do aluno durante todo o horário de aula.

Já o aluno do 1º ano, que possuía Síndrome de Asperger, participava de todas as atividades do período em que estudava, optando-se, através do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) feito por mim como professora da sala de recursos e pela professora da sala de aula do ensino comum, que parte das atividades realizadas em sala de aula seriam planejadas no momento do trabalho colaborativo e outra parte das atividades a professora da sala de aula do ensino comum planejava de forma igual para todos os alunos.

O trabalho colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos em processos de inclusão, através de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito à escolarização para todos. Prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. Pois, quando os professores compartilham o mesmo espaço de ensino e de aprendizagem em que o aluno, público-alvo da educação especial, está inserido – a sala de aula – ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece ao aluno, podendo assim, compartilhar questionamentos e diversos conhecimentos e melhor organizar seu saber docente.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar e, para isso, deverá oferecer processos de acessibilidade às particularidades de aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido,

[...] á medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. (MANTOAN ,1997, s/p)

É importante dizer que o trabalho colaborativo deverá ser baseado em decisões mútuas e combinadas e que o papel de cada professor é igualitário no que se refere ao planejamento e avaliação das estratégias de ensino e de aprendizado.

### 3.2 O TRABALHO COLABORATIVO: INTERVENÇÕES DA PESQUISADORA JUNTO ÀS PROFESSORAS DO ENSINO COMUM

O trabalho colaborativo envolvendo o planejamento das aulas e das atividades<sup>29</sup> e as intervenções em sala de aula no ensino comum<sup>30</sup> aconteceram levando em consideração o seguinte cronograma:

1 - Professora: Eliana (1º ano)

Aluno: Pedro

<b>Datas da realização do Trabalho Colaborativo</b>		<b>Datas do Desenvolvimento das aulas</b>
1	20/08/2018	21/08/2018
2	03/09/2018	05/09/2018
3	17/09/2018	18/09/2018
4	01/10/2018	06/10/2018
5	16/10/2018	23/10/2018
6	29/10/2018	06/11/2018
7	05/11/2018	12/11/2018
8	19/11/2018	23/11/2018
9	03/12/2018	14/12/2018

2 - Professora: Ruth (4º ano)

Aluno: Henrique

<sup>29</sup> O trabalho colaborativo era realizado nos horários de planejamento (PL) das professoras e durava em torno de 1h30 cada encontro com periodicidade quinzenal.

<sup>30</sup> No momento do trabalho colaborativo, nós já definíamos as durações das aulas em torno de 1 hora cada uma, mas, na maioria das vezes, na prática, não conseguíamos terminar no tempo determinado no cronograma proposto, o que levava mais tempo dependendo da atividade planejada. O desenvolvimento das aulas acontecia sempre nos primeiros horários, porque após o recreio os alunos ficavam mais agitados.

<b>Datas da realização do Trabalho Colaborativo</b>		<b>Datas do Desenvolvimento das aulas</b>
1	20/08/2018	23/08/2018
2	03/09/2018	06/09/2018
3	17/09/2018	20/09/2018
4	01/10/2018	04/10/2018
5	16/10/2018	18/10/2018
6	29/10/2018	01/11/2018
7	05/11/2018	06/11/2018
8	13/11/2018	19/11/2018
9	03/12/2018	06/12/2018

No desenvolvimento do trabalho colaborativo levávamos em consideração o fato de que as adaptações pedagógicas devem ser constantes para ampliar o ensino e a aprendizagem dos educandos e devendo sempre respeitar as particularidades de aprendizagem dos alunos, planejando e direcionando atividades que envolvam o aluno como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, como também, analisando tudo o que o aluno faz: descobrindo o que ele conhece, utilizando as suas ideias para compreender a sua forma de pensar, isto é, valorizar o que o aluno já possui de conhecimentos, seus gostos e seus interesses para direcionar o planejamento das atividades e seu desenvolvimento em sala de aula.

Para a construção e a análise dos dados, optou-se por selecionar quatro planejamentos de aulas realizados com a professora do 1º ano e três planejamentos de aulas realizados com a professora do 4º ano e o desenvolvimento das atividades em sala de aula respectivamente. A escolha dos planejamentos e das aulas se deu devido ao interesse dos alunos pelas atividades e pelas aprendizagens que foram geradas a partir da realização das aulas.

É importante considerar também que, no registro da pesquisa, no que diz respeito ao desenvolvimento das aulas houve a tentativa por parte da pesquisadora de descrever as interações e falas dos alunos que foram produzidas, porém, devido à dificuldade de comunicação e interação social, características do próprio autismo,

por vezes, as interações e comunicação ficavam restritas a poucas palavras e pouca interação social.

Outro fator importante a se considerar no planejamento das aulas, diz respeito à acessibilidade ao currículo. Nesse sentido, as atividades planejadas e desenvolvidas com os alunos tomaram como eixo central o plano de ensino referentes ao 1º ano e 4º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada e as atividades foram adaptadas segundo a necessidade educacional dos estudantes e seguia o planejamento da professora, adequando os conteúdos aos alunos que possuíam necessidades pedagógicas diferenciadas.

### 3.3 AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DO ENSINO COMUM

As entrevistas semidirigidas foram realizadas com as professoras participantes da pesquisa em outubro de 2019, posterior ao desenvolvimento e registro do trabalho colaborativo e início de sua análise e teve como objetivo compreender os sentidos produzidos acerca do trabalho colaborativo desenvolvido, apontando as possibilidades, as fragilidades e os desafios encontrados no AEE.

As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas conjuntamente com as duas professoras, na sala de recursos da escola pesquisada e seguiu o roteiro de entrevistas pré-elaborado<sup>31</sup>. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e as respostas agrupadas em três categorias de análise:

- Possibilidades do trabalho colaborativo;
- Fragilidades do trabalho colaborativo;
- Desafios.

Para evidenciar as contribuições, as fragilidades e os desafios que o trabalho colaborativo traz para a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas que são atendidas na Educação Especial, assim como, para a formação de professores, o

---

<sup>31</sup> O roteiro da entrevista semidirigida encontra-se em anexo – Apêndice E.

capítulo quatro irá trazer uma análise sobre as condições de realização do trabalho colaborativo na escola pesquisada.

## **4 O CONTEXTO DA PESQUISA: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO**

O acompanhamento das atividades realizadas tanto no momento da ação colaborativa, quanto na sala de aula do ensino comum com registro em diário de campo iniciou-se no mês de agosto de 2018, após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, estendendo-se até dezembro de 2018. A realização das entrevistas semidirigidas aconteceu no ano de 2019, posteriormente à realização do trabalho colaborativo. A pesquisa se realizou em uma escola pública do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de São Mateus, localizada no Estado de Espírito Santo.

### **4.1 A ESCOLA ONDE A PESQUISA SE DESENVOLVEU**

A escola na qual a pesquisa foi realizada é uma escola municipal da cidade de São Mateus-ES. Funciona em 3 turnos: Matutino, Vespertino e Noturno. Cada turno funciona com 16 salas de aula, 1 sala de professores com 2 banheiros, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 quadra poliesportiva, 1 área interna coberta, 1 sala de recursos na qual sou professora de AEE, 1 sala de atendimento aos pais, funcionários e alunos que também serve como sala da direção e da pedagoga, 6 banheiros para os alunos, sendo 3 para os meninos (masculino) e 3 para meninas (feminino), 1 fraldário, 1 sala do Projeto Escola Mais (reforço de matemática e língua portuguesa para os alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo em horário inverso ao período de aula dos alunos), 1 cozinha, 1 refeitório, 1 cantina.

A Sala de Recursos Multifuncionais desta escola foi aberta em fevereiro de 2017, com 17 alunos, público-alvo da Educação Especial, fazendo atendimento em horário inverso. Ainda no ano de 2017, ano de inauguração da sala de recursos na escola, essa funcionava em um espaço que era destinado aos atendimentos realizados pela diretora aos pais, profissionais, comunidade escolar e visitas, sem um lugar próprio para a realização das atividades junto aos alunos. A sala era muito pequena, havia apenas 01 armário, 01 mesa, 02 cadeiras e 01 ventilador, e não havia espaço para se locomover com a criança. Devido a avaliação negativa feita pelos professores com relação ao espaço físico destinado à sala de recursos, no ano letivo de 2018 a

equipe gestora da escola informou que haveria mudanças com relação ao espaço físico da sala de recursos.

Nesse sentido, as salas destinadas ao material de limpeza e de guarda dos materiais de Educação Física foram reformadas e transformadas em uma só, para haver mais uma sala que pudesse ser destinada à sala de recursos.

Atualmente, a escola disponibiliza para a Sala de Recursos 01 mesa, 1 computador, 04 cadeiras, 1 sofá, 1 ar condicionado, 1 prateleira e materiais pedagógicos. Também possui diversos jogos pedagógicos de tabuleiro confeccionado por mim (professora do AEE), livros de histórias, 1 impressora, 02 cortinas, 02 tapetes, 01 data show doados por familiares e profissionais da escola.

Em 2012, embora não tendo ainda a Sala de Recursos, a unidade escolar pesquisada recebeu do MEC 01 kit pedagógico com bolas, globo terrestre e alfabeto em Braille; 01 impressora Braille; scanner com voz e 1 máquina de escrever em Braille. Vale ressaltar que somente em 2018 que alguns dos materiais supracitados foram encaminhados para a Sala de Recursos. Sendo apenas 01 Impressora Braille de pequeno porte.

A Sala de Recursos Multifuncionais pesquisada é um polo que atende mais 02 CEIMs, por serem situadas próximas à escola. A SRM da mesma é considerada como Tipo II. Abaixo, estão as descrições dos tipos de Sala de Recursos adotados como referência pelo MEC (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2 - Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I

(continua)

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica 01
Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias

Tabela 2 - Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I

(conclusão)

<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: MEC (2010, p. 11).

Tabela 3 - Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo II

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: MEC (2010, p. 11).

Nesse mesmo ano de 2017, iniciei meu trabalho nessa escola como professora de AEE e, já no mês de fevereiro, eu, como professora da Sala de Recursos, iniciei um trabalho informativo sobre a inclusão de alunos com deficiências, TGDs e Altas habilidades/superdotação na escola que continua até hoje. É um trabalho que tem o envolvimento da Gestão e de toda a equipe escolar e envolve diversas atividades, como: palestras com psicólogos, profissionais da Educação Especial, depoimentos de pais e filmes que tematizam a inclusão de pessoas, público-alvo da Educação Especial.

Na escola pesquisada, desde 2017 comemora-se o Dia da Conscientização do Autismo em 02 de Abril. O objetivo do evento é conscientizar as pessoas e comunidade escolar sobre o Transtorno do Espectro Autista e chamar a atenção as questões essenciais de uma educação inclusiva de qualidade.

O planejamento desse evento já consta em calendário e é discutido no planejamento coletivo interno da escola no início de cada ano escolar. Durante os meses de fevereiro e março, principalmente os professores da área de Linguagem envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, Artes e Geografia planejam atividades junto aos alunos da escola para apresentar no dia 02 de abril. Essas atividades, na maioria das vezes, são orientadas por mim, como professora da sala de recursos em atendimento ao trabalho colaborativo.

As atividades desenvolvidas por todos os alunos da escola nesse dia envolvem apresentação de paródias, confecção de faixas e cartazes, danças envolvendo os alunos, público-alvo da Educação Especial, depoimentos de colegas de sala, de pais e professores, caminhadas com a participação de diversas escolas do município, entidades, famílias, projetos sociais e faculdades do município de São Mateus.

Entre os anos de 2018 e 2019, a escola pesquisada possuía aproximadamente 22 crianças e adolescentes com autismo, sendo todos incluídos nas atividades escolares pela escola, por isso, a necessidade de trabalhar o tema com toda a comunidade escolar. Em maio de 2019, houve a contratação de mais uma professora para atuar na sala de recursos da escola com carga horária de 25 horas de trabalho.

No ano de 2018, a escola atendia 32 alunos, público-alvo da Educação Especial e em 2019<sup>32</sup>, dos 897 alunos matriculados nos 3 turnos, 41 se referiam ao público-alvo da Educação Especial. Segue abaixo um demonstrativo de quantos alunos, público-alvo da Educação Especial e professores são atendidos pela Sala de Recursos da escola pesquisada (Tabelas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15).

---

<sup>32</sup> Os dados são referentes ao ano de 2019 até o mês de outubro.

Tabela 4 – Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2018 no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo do 1º ao 4º ano<sup>33</sup>.

<b>Professores atendidos<sup>34</sup></b>	<b>Aluno</b>	<b>Deficiência/TEA</b>	<b>Turma</b>
Eliana	01	Síndrome de Asperger	1º ano A
Lucia	01	Intelectual	2º ano A
Livia	02	Intelectual	3º ano
Ruth	02	Múltipla e Autismo	4º ano A

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 5 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2018 no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo do 6º ao 9º ano.

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência/TEA</b>	<b>Turma</b>
Diversos <sup>35</sup>	01	Múltipla	6º ano A
Diversos	02	Múltipla e Autismo	7º ano A
Diversos	01	Autismo	7º ano B
Diversos	01	Múltipla	8º ano C
Diversos	02	Autismo e Baixa visão	8º ano D

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 6 – Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2018 no turno vespertino para realizar o Trabalho Colaborativo do 1º ao 7º ano.

<b>Professores atendidos</b>	<b>Aluno</b>	<b>Deficiência/TEA</b>	<b>Turma</b>
Eliana	01	Autismo	1º ano B
Jayne	01	Intelectual	2º ano C
Livia	01	Intelectual	3º ano B
Ruthi	02	Múltipla	4º ano B
Tatiana	02	TGD	5º ano A
Claudia	01	Intelectual	5º ano B
Diversos	02	Múltipla	6º ano B
Diversos	02	Múltipla e Autismo	6º ano C
Diversos	01	Autismo	7º ano D
Diversos	02	Baixa visão e Intelectual	7º ano E

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>33</sup> No período matutino, a escola funciona com alunos do 1º ao 4º ano e do 6º ao 9º ano. Já no período vespertino a escola funciona do 1º ao 7º ano. E durante o período noturno a escola funciona com a EJA, com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º segmento) e alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (2º segmento).

<sup>34</sup> Nomes fictícios.

<sup>35</sup> Utilizaremos a palavra “diversos” para se referir a variedade de professores que lecionam do 6º ao 9º ano devido às especificidades das áreas de conhecimento.

Tabela 7 – Quantitativo de Professores e alunos com deficiência atendidos em 2018 no turno noturno para realizar o Trabalho Colaborativo na EJA.

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Turma</b>
Zilma	02	Intelectual	EJA

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 8 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2018 no CEIM no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo (03 a 06 anos).

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência/TEA</b>	<b>Turma</b>
Zilda	01	Autismo	Pre Nivel I

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 9 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência atendidos em 2018 no CEIM no turno vespertino para realizar o Trabalho Colaborativo (03 a 06 anos).

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Turma</b>
Zilda	01	Síndrome de Down	Pre Nivel I

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 10 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2019 no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo do 1º ao 4º ano.

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência/TEA</b>	<b>Turma</b>
Bricia	02	Múltipla e Autismo	1º ano A
Lucia	02	Múltipla e Autismo	2º ano A
Narla	03	Autismo e Intelectual	3º ano A
Ruthi	02	Intelectual	4º ano A

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 11 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2019 no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo do 6º ao 9º ano.

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência/TEA</b>	<b>Turma</b>
Diversos	02	Múltipla e Autismo	6º ano A
Diversos	01	Múltipla	7º ano A
Diversos	01	Autismo e Baixa visão	7º ano B
Rose	01	Múltipla	8º ano A
Diversos	01	Autismo	8º ano C
Diversos	01	Intelectual	9º ano B
Diversos	01	Autismo	9º ano D

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 12 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2019 no turno vespertino para realizar o Trabalho Colaborativo do 1º ao 7º ano.

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência/TEA</b>	<b>Turma</b>
Bricia	01	Múltipla	1º ano B
Julia	01	Autismo	2º ano B
Amable	02	Múltipla e Autismo	2º ano C
Sarah	02	TGD e Múltipla	3º ano B
Narla	04	Intelectual e Múltipla	3º ano C
Ruthi	01	Múltipla	4º ano B
Agnaldo	02	TGD e Múltipla	5º ano A
Iolanda	02	TGD e Múltipla	5º ano B
Diversos	01	Autismo	6º ano B
Diversos	01	Autismo	6º ano C
Diversos	01	Autismo	7º ano D
Diversos	01	Baixa visão	7º ano E

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 13 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência atendidos em 2019 no turno noturno para realizar o Trabalho Colaborativo – EJA.

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Turma</b>
Silvana	02	Intelectual	EJA 1º Segmento

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 14 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência/TEA atendidos em 2019 no CEIM no turno matutino para realizar o Trabalho Colaborativo (03 a 06 anos).

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência/TEA</b>	<b>Turma</b>
Zilda	01	Autismo	Pre Nivel I
Lorena	01	Autismo	Pré Nivel II

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 15 - Quantitativo de Professores e alunos com deficiência atendidos em 2019 no CEIM no turno vespertino para realizar o Trabalho Colaborativo (03 a 06 anos).

<b>Professores atendidos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Turma</b>
Thaysa	01	Síndrome de Down	Pre Nivel I

Fonte: Elaborado pela autora.

O quantitativo de alunos e professores atendidos pelo AEE da Educação Especial, além da diversidade de deficiências/TEA e processos específicos e singulares de aprendizagens demonstram a complexidade da realização do trabalho colaborativo. É o que discutiremos no próximo subitem.

#### 4.2 AS POSSIBILIDADES, OS DESAFIOS E AS FRAGILIDADES DO TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA

O trabalho colaborativo realizado com os professores regentes de sala de aula tem algumas especificidades quanto à sua realização que se apresenta em torno de desafios, possibilidades e fragilidades para a Educação Especial. Com os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho colaborativo é realizado com mais frequência por serem professores que estão todos os dias na escola durante o turno que lecionam. Embora o trabalho colaborativo seja instituído quinzenalmente pela Secretaria Municipal de Educação, há a possibilidade de encontros cotidianos com os professores dos anos iniciais nos horários de seus planejamentos a depender das necessidades e demandas de cada professor.

Já com os professores que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental a dificuldade dos encontros para a realização do trabalho colaborativo é maior. Essa dificuldade se justifica pelos seguintes aspectos:

- Pelo fato de serem professores que não estão na escola diariamente por conta dos horários de suas aulas;
- Pela dificuldade de que o trabalho colaborativo acontece às quartas-feiras por determinação do Setor da Educação Especial da Secretaria de Educação e alguns professores não estão na escola nesse dia;
- Pelo fato de ser apenas um dia na semana e ser pouco tempo para dar conta da complexidade do trabalho colaborativo;
- Pelo fato de serem muitas turmas e muitos alunos e, além dos alunos com deficiência há também os alunos com dificuldades de aprendizagem que demandam atividades específicas que contemplem as especificidades de seus tempos de aprender;

- Pelo fato do acúmulo de tarefas que os professores possuem durante os horários de planejamento, como preparar e corrigir provas, lançamento de notas, presenças e faltas no Sistema de Gestão Escolar (SGE), planejar aula para todas as disciplinas do núcleo comum e planejar as atividades adaptadas para os alunos, público-alvo da Educação Especial;
- Pelo fato de alguns professores não se mostrarem disponíveis ao Trabalho Colaborativo e as adaptações curriculares e de recursos que precisam ser feitos para que haja uma aprendizagem de qualidade por parte do aluno e assim, consiga se promover de forma qualitativa à acessibilidade ao currículo.

Nesse contexto, através do Trabalho Colaborativo, percebo que a maioria dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental ainda encontra resistência na elaboração de seus planejamentos diferenciados que atendam as necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, devido a poucos encontros de planejamento e com uma sala de aula de aproximadamente 25 alunos e tendo diversas cobranças de projetos realizados pela SME e escola.

Para compreendermos as possibilidades, as fragilidades e os desafios colocados pela realização do trabalho colaborativo, iremos analisar as entrevistas realizadas com as professoras, participantes da pesquisa, através de três categorias.

#### **4.2.1 As possibilidades do trabalho colaborativo**

Nesse momento, traremos fragmentos das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, a fim de compreendermos como o trabalho colaborativo é significado por elas.

No que diz respeito às possibilidades de realização do Trabalho Colaborativo, a professora Eliana, destacou o seguinte:

*Professora Eliana*

*Fortalecimento sobre a prática de ensino de trabalhar os conteúdos do currículo de diversas formas prazerosas com as crianças na sala de aula e também no momento de nossas conversas no qual você como professora do AEE sempre me surpreendendo com apostilas, vídeos e matérias em revistas sobre a informação do Autismo. E*

*também a sua presença constante na sala de aula. Ah, o mais significativo de nossas conversas no trabalho colaborativo foi eu saber que a mãe do meu aluno também tem síndrome de Asperger<sup>36</sup>.*

*As possibilidades é promover trocas de experiências e de saberes envolvendo todos os profissionais da escola sobre o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, em especial sobre o desenvolvimento do estudante e seus aprendizados.*

A professora Ruth destaca que,

*Aprendi que é preciso aceitar os desafios que às vezes encontro ao realizar atividades adaptadas que também é de minha responsabilidade. Ah, outro ponto positivo é que quando fico sabendo de reportagens ou filmes sobre crianças com autismo, quero assistir. Através do Trabalho Colaborativo podemos trazer os relatos das práticas pedagógicas utilizadas e se não houver resultados podemos fazer as intervenções. O diálogo estabelecido entre nós durante os nossos encontros nas reuniões e o cumprimento das ações propostas poderão ser definitivas para o sucesso do trabalho.*

Podemos observar que tanto nos dizeres da professora Eliana quanto nos dizeres da professora Ruth, há a necessidade de realizar um trabalho diferenciado que vá ao encontro das necessidades pedagógicas dos alunos e que o AEE através do trabalho colaborativo, possibilita pensar com mais qualidade nessas questões. Também destacam como ponto positivo, as trocas de saberes e diálogos que são possibilitados quando há o trabalho colaborativo na escola.

Ao oportunizar condições de trabalho de qualidade, está se construindo novas alternativas no sentido de possibilitar uma interação das ações dos profissionais docentes com os serviços desempenhados pelo apoio especializado. E a partir dessa nova concepção os profissionais envolvidos passam a entender a existência de um leque de possibilidades que antes era inviabilizado. Vieira (2012) afirma que quando dentro do ambiente escolar é propiciada essa forma de trabalho, automaticamente se cria subsídios, tanto teóricos como práticos, que permitem os

---

<sup>36</sup> A professora relata esse fato como significativo, pois ao compreender que a mãe do aluno do 1º ano também possuía Síndrome de Asperger, teve maior compreensão com relação à algumas características da mãe no sentido da parceria entre família e escola, como, por exemplo, compreender esquecimentos que costumeiramente a mãe possuía, assim como, a necessidade de uma rotina para que ela pudesse acompanhar as tarefas de seu filho.

profissionais constatar que não tem sentido a existência das teorias curriculares de maneira isoladas dos saberes, como também dos demais campos.

Ferraço (2011, p. 32) complementa sobre os demais campos do conhecimento, destacando que,

[...] dos campos da formação, da avaliação, do ensino, da didática, da aprendizagem, do planejamento, da gestão, entre outros [...]. [Trata-se] de saberes que se hibridizam, que se tecem juntos, que se mesclam, que se relacionam mutuamente, apesar das tentativas de sistematizá-los em classificações teórico-metodológicas e/ou das tendências pedagógicas específicas. (FERRAÇO, 2011, p. 32)

O autor nos leva a constatar que ao trabalhar de maneira colaborativa muitas contribuições são agregadas com o apoio dos profissionais da educação especial no dia a dia escolar. Corroborando com esse entendimento, Vieira (2012, p. 304) assevera que,

A presença de professores especializados pode configurar uma ação mediadora entre o aluno, o professor regente e os processos de ensino. A colaboração traz contribuições para encontrarmos prazer em ensinar, fazer despertar a criatividade docente e construir práticas pedagógicas para envolver os alunos nas tramas do conhecimento que se desenham no cotidiano escolar.

Podemos entender que é necessário que os professores possibilitem um currículo acessível aos alunos com troca de conhecimentos entre eles e com eles. Mieto, Jordão e Benetti (2018) advertem sobre a elaboração das adequações curriculares, que durante esse processo é necessário que sejam respeitadas as habilidades e as adaptações, como também a funcionalidade voltada para o aluno. Ressaltam ainda, que os profissionais precisam estar atentos quando às adequações, para que essas não deem ênfase apenas aos ajustes relacionados ao contexto em que o aluno está, mas as suas reais necessidades. E para que tenha êxito as adequações curriculares, o envolvimento e parceria dos profissionais por meio do trabalho colaborativo é fundamental.

#### 4.2.2 As fragilidades do trabalho colaborativo

No que diz respeito às fragilidades do trabalho colaborativo, a Professora Eliana destaca que,

*Bom, tivemos encontros quinzenais para realizar o trabalho colaborativo para aplicarmos a aula em sala para a sua pesquisa. Mas, gostaria muito que vocês professores do AEE pudessem nos acompanhar semanalmente em sala nos planejamentos e também em sala de aula.*

*Sempre comentava em nossos planejamentos que deveria ter a participação da pedagoga e que o trabalho colaborativo deveria ser pelo menos uma vez por semana para que possamos planejar aulas prazerosas, mas eu entendo que você não tem apenas o meu aluno. E que sempre está chegando laudos e que você precisa atender também outros professores e famílias dos alunos com deficiência e até mesmo alunos que não tem deficiência.*

*Pena que nem todos professores da escola entendem que vocês da Sala de Recursos precisam fazer o Trabalho Colaborativo para que possamos traçar os objetivos de nossos alunos, pois sempre ouço falar: “deixa pra outro dia”; “hoje não poderei sentar com você porque tenho muitas provas para corrigir, mas se quiser amanhã conversamos”; “Ah, hoje não estou bem”.*

Segundo a professora Ruth,

*Achei o tempo muito curto para nossos planejamentos. Mas também tenho outras atividades a realizar, como: fazer pautas, atender famílias, corrigir cadernos e diversas tarefas. As dificuldades encontramos sempre porque entender as vezes as crises, não é fácil.*

Nesse aspecto, evidenciamos que tanto na fala da professora Eliana quanto na fala da professora Ruth, o tempo destinado ao trabalho colaborativo e a elaboração dos planejamentos é curto em relação às demandas pedagógicas que os alunos possuem.

Na fala da professora Eliana, também é possível evidenciar uma grande fragilidade do trabalho colaborativo que se refere ao número de alunos que ultimamente têm sido atendidos pela Educação Especial, o que inviabiliza um atendimento semanal e mais próximo com todos os professores da escola.

Essa questão nos leva também a problematizar a produção dos laudos que estão sendo feitos para alunos, público-alvo da Educação Especial. Será que os laudos produzidos são realmente fiéis em relação às especificidades constitutivas e singulares do aluno? Em que condições esses laudos têm sido produzidos?

Collares e Moysés (1994, p. 29) ao fazer um estudo sobre os critérios utilizados para fazer os diagnósticos para produção dos laudos, chamam atenção quanto aos “critérios diagnósticos vagos e imprecisos” que tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas ‘patologias’ e ‘distúrbios’.

Outra questão evidenciada nos discursos das professoras Eliana e Ruth diz respeito à grande demanda de trabalhos burocráticos que os professores precisam realizar nas escolas, como correção de provas, planejamentos para os demais alunos, preenchimento da pauta eletrônica que refere-se à digitação no sistema da Secretaria Municipal de Educação de presenças, ausências e conteúdos ministrados nas aulas, o que dificulta em certo sentido, a possibilidade de tempo para a realização do trabalho colaborativo.

#### **4.2.3 Os desafios do trabalho colaborativo**

Com relação aos desafios, a professora Eliana destaca o seguinte,

*O planejamento é muito importante para nossas crianças com ou sem deficiência. Mas, o planejamento para os estudantes público-alvo da Educação Especial deve ser bem dinâmico para prender sua atenção, pois elaborar juntamente com você o PDI pode ir identificando as necessidades educacionais específicas do aluno e definindo recursos que visem complementar e/ou suplementar o desenvolvimento dos estudantes na sala de aula.*

Para a professora Ruth, os desafios são os seguintes,

*Os encontros aconteceram quinzenalmente. Vou ser bem sincera, penso que o trabalho colaborativo deveria ter uma vez por semana. Penso que a Secretaria de Educação do município poderia rever esse Trabalho Colaborativo.*

*Articular com os professores da sala de aula que tem alunos com deficiências e que frequenta o Atendimento Educacional Especializado por meio das Pedagogas, reuniões pontuais com a equipe multidisciplinar e famílias e disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade, das estratégias pedagógicas que promovem a participação do estudante nas atividades escolares.*

*Para que o trabalho colaborativo dos professores especialistas e das diferentes disciplinas ocorra com sucesso, é necessário que os profissionais envolvidos mantenham um diálogo constante, somem suas responsabilidades quanto ao processo de ensino, e após conhecer as necessidades e potencialidades do estudante, estabeleçam objetivos comuns a serem alcançados, como possibilitar o acesso e a flexibilização curricular, a avaliação diferenciada, a organização de metodologia e estratégias pedagógicas, de forma a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes.*

Com relação aos desafios, a professora Ruth é bem enfática ao mencionar a efetivação de um trabalho que seja realmente realizado em conjunto e que atenda às questões da flexilização curricular, metodologias e avaliação direcionadas às especificidades do aluno da Educação Especial.

Nesse aspecto, a professora Ruth também destaca a necessidade do planejamento conjunto levar às possibilidades de elaborar atividades dinâmicas e com recursos diferenciados. Sobre a flexibilização curricular é salutar pensar que ao organizar as atividades, essas precisam de forma pedagógica atender as diversidades de processos de aprendizagem dos alunos, de maneira especial aqueles que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Blanco (2004, p. 293) salienta que “[...] responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais”. Enquanto que Torres e Pastor (1998, p. 105) ao discutir sobre o princípio da flexibilização curricular, mencionam que “[...] adaptar não é recortar conteúdos, porque o que recortamos são possibilidades para o futuro”.

É importante que nesse processo ao trabalhar colaborativamente com a educação especial se tenham metodologias adequadas para alcançar os objetivos propostos, Glat e Blanco (2007, p.18) afirmam que,

[...] A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos, práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.

Além da metodologia, outro fator fundamental a ser pensado é o processo de avaliação quando se trata de educação especial, pelo fato de ser uma forma sistemática de acompanhamento para posterior tomada de decisão, no sentido de dar parâmetros para identificar e planejar o ensino. Segundo Mendes (2010, p. 22) “[...] A avaliação para o ensino tem como meta o desenvolvimento de um plano individualmente talhado para responder às necessidades do aluno com NEE e monitorar seu percurso educacional para que ele seja bem-sucedido”. Mendes (2010) salienta ainda que a avaliação no contexto brasileiro, no tocante ao ensino tem sido bastante negligenciada quando se trata de alunos com deficiência.

As considerações feitas pelas professoras, participantes da pesquisa, nos levam a refletir o quanto é necessário pensar e efetivar práticas que colaborem com a inclusão e aprendizagem de alunos e professores sem fechar os olhos para a complexidade que a diversidade de formas de ensinar e de aprender trazem para o trabalho escolar cotidiano.

A fim de compreender como o trabalho colaborativo foi realizado com as professoras, participantes da pesquisa, e o desenvolvimento do planejamento das aulas junto aos alunos autistas também pesquisados, o capítulo cinco irá analisar as relações de ensino produzidas.

## 5 UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES PRODUZIDAS NO CONTEXTO DO TRABALHO COLABORATIVO E DAS RELAÇÕES DE ENSINO

Nesse capítulo, discutiremos as atividades planejadas e desenvolvidas no momento do trabalho colaborativo e a partir da inserção da pesquisadora no contexto da sala de aula, junto às professoras e os alunos pesquisados.

Atendendo à um dos objetivos específicos da pesquisa que é o de compreender as especificidades de aprendizagem dos alunos autistas, trazemos na sequência os relatos das mães e das professoras de Pedro e Henrique<sup>37</sup> com o propósito de conhecer o histórico dos alunos, o processo de elaboração dos laudos médicos e as especificidades de sua constituição humana desde o nascimento.

### 5.1 CONHECENDO PEDRO E HENRIQUE: RELATOS DAS MÃES

O aluno Pedro, no momento da pesquisa, tinha 7 anos e apresentava Síndrome de Asperger. Frequentava a sala do 1º ano, no turno matutino. Em conversa na sala de recursos com a mãe de Pedro, ela o descreveu da seguinte maneira:

*Pedro é uma criança muito especial, ainda não tem irmãos, mas não é criado com muito dengo. Segue a rotina correta, pois sou uma mãe chata por querer sempre mais de meu filho. Em relação da descoberta do autismo do meu filho foi fechado o laudo com 5 anos de idade, mas para mim esse tal “laudo” não tem muita importância em relação a sua vida no dia a dia. Pedro é tratado como uma criança normal por todos da família, ganha alguns castigos quando faz algo errado. Sei que ainda é criança mas preciso corrigir desde cedo.*

*Para falar a verdade só procurei ajuda de profissionais na área da saúde devido algumas reclamações por não ficar quieto na sala de aula e não querer realizar atividades em papéis, às vezes, até mesmo com elogios em relação a atividades orais recebidas pelas professoras do Jardim. Hoje, meu filho gosta de ler histórias e escrever, pois a cada dia vem me surpreendendo.*

A escola além de ser o lugar de adquirir conhecimento é também o lugar oportuno de cada professor conhecer seus alunos mais de perto, compreendendo e

---

<sup>37</sup> Nomes Fictícios. Henrique aluno do 4º ano e Pedro aluno do 1º ano estudavam no turno matutino e frequentavam a S.R.M. no horário inverso em dias alternados.

respeitando a individualidade de cada criança em seus modos de agir, tanto no coletivo quanto na individualidade. A partir do olhar atento às singularidades de cada aluno é possível que a escola estabeleça uma parceria mais qualitativa com a família oportunizando feedbacks que retratem o desenvolvimento dos alunos na sala de aula. Assim foi o caso de Pedro, no qual a família não havia percebido algumas atitudes relatadas pela professora. Após o relato da professora a mãe procurou os profissionais clínicos para buscar ajuda para a melhoria do desenvolvimento pedagógico de seu filho.

O aluno Henrique tinha 10 anos e apresentava como laudo médico autismo. No momento da pesquisa estava frequentando o 4º ano, no turno matutino. Na tentativa de saber mais sobre Henrique, solicitei à sua mãe que falasse um pouco sobre seu filho. A mãe de Henrique sugeriu então escrever sobre ele,

Henrique foi uma criança esperada e planejada. Ficamos muito felizes em saber de sua existência. Quando fiz uma das últimas ultrasons o médico disse que ele tinha hidrocefalia e hidronefrose nos rins. Graças a Deus foi descartada a hidrocefalia em Vitória ES, porém a hidronefrose nos rins não. Henrique nasceu e logo começou a tomar remédio para os rins. Começou a falar “acua”, “abi”, “papa”, “car”, “bol”, “mama” e bater palminhas, mas não me lembro com quantos meses. Seus primeiros passos foram com 10 meses. Seu desenvolvimento para nós parecia normal, exceto que ele chorava muito quando ia fazer os exames dolorosos dos rins. Não podia ver ninguém de branco. Com 10 meses também foi operado de hidronefrose nos rins. Depois da cirurgia, quando ia fazer 1 ano, aos poucos parou de falar o que falava, começou a amar ventiladores de teto, girar tampa de panela e de alguns carrinhos. Levei em pediatras e disseram que ele não tinha nada e que falaria no tempo dele (isso ele já tinha 1 ano e meio). Até então ele se virava quando chamava, chutava bola, olhava nos olhos, e chorava quando não gostava do lugar.

Quando fez 2 anos começou estudar na creche e já não falava mais as palavras que tinha começado a falar, as tias acharam estranho ele não ficar na sala de aula dele e ir em todas as outras olhar nos ventiladores de teto, porém diziam que ele era muito inteligente. Meu cunhado achou estranho e sem eu saber (fiquei com tanta raiva depois) levou ele juntamente com minha sogra em Conceição da Barra em uma instituição, não sei se foi APAE e falaram que ele tinha traços de autismo. Ele não se desligava do mundo. Girava sim a tampa da panela, sempre colocava um brinquedo dentro, mas se eu chamasse ou alguém, ele se virava para olhar. Eu realmente acreditava que Henrique poderia sim se desenvolver (acho que era só eu). Levamos em um neuro, fizemos exames para descartar outras coisas além do autismo e com 2 anos e meio o diagnóstico foi fechado. Henrique tem autismo somente. Logo começou na sala de

recursos e fono (porque parou de falar as palavrinhas que falava). Antes de completar 3 anos já amava as vogais e formas. A tia ficava apaixonada na desenvoltura dele com o lápis, apesar de pegar errado. Nessa época também já estava começando a deixar as fraldas. Era difícil sair com ele para nos divertir (até hoje), porém se for fazer algo para ele se comportar bem, precisa ser o que ele gosta, por exemplo: tomar sorvete, ir aos supermercados, comprar pouca coisa e seus biscoitos, parquinhos, aniversários só se for em um ambiente que ele se sinta bem. Casamentos, formaturas, festas grandes sem brinquedos ou pessoas que não goste...esquece!!!! Com 3 anos e meio para 4 anos já amava o alfabeto, não falava palavras, somente alguns sons. Em casa amava vídeos com letras, quebra cabeça. Não gostava de comer sozinho, tinha que dar na boca. Se quisesse algo na geladeira pegava, mas eu queria que falasse. Tentei incentivar, quando ele emitia um som eu dizia a palavra. Mostrava desenhos, cantava, apesar de ser contrariada pela fono na época. Uma coisa eu digo: cantar é bom e tenho certeza que ele aprendeu e até hoje ele ama e grava as histórias da Bíblia assim. Com quatro anos já começava a balbuciar o alfabeto e depois palavras: água, mama, auau, dá, bala. Na creche apareceu um “anjo” que ficava com ele e se dedicou arduamente, ensinava o alfabeto, números, formas (ele conhecia, mas ela queria que realmente ele gravasse, aprendesse palavras e escrevesse), tinha paciência e até levava ele para passear fora do horário da escola. Isso com 4 anos ele deu um salto no aprendizado e desenvolvimento. Em casa já queria escrever o alfabeto sem parar. Desenhava flores, usava tudo para formar letras. Com 5 anos já falava praticamente todo o alfabeto, desenhava formas, começou a escrever palavras, números. Andava de bicicleta de rodinhas rsrsrs. Voltou a dar tchau, falar números. Começou a frequentar as salas de recursos na Apae e fono.

Começou a querer brincar de roda com os irmãos. Em casa comecei a mostrar cartazes em forma de desenhos de “gritar não”, “não bater”. Desenhos para incentivar o alfabeto, cartazes no banheiro para fazer xixi, coco, lavar as mãos. Quando os gêmeos estão agitados ele não gosta, fica estressado, grita.

Marco dos 5 anos: Em casa já me chamava para brincar de roda e cantar, queria estar perto dos irmãos, via objetos e falava a palavra e soletrava, queria se comunicar mais comigo.

Gosta de ver vídeos em inglês, aliás descobri que conhecia palavras em inglês quando em uma viagem ele falou e eu não sabia o que era. Com 6 anos já escrevia muitas palavras em casa, desenhava, conhecia várias palavrinhas em inglês e falava também. A fala veio aos poucos. Ama quebra cabeça no computador e na Sala de Recursos. Hoje Henrique escova os dentes, aprendeu a ler, a escrever, está começando a entender, a somar números e a tomar banho sozinho. Não o levo em todos os lugares, a não ser que seja rápido, passeios dependendo do lugar também não levo. Alguns lugares eu levo só os gêmeos, porque sei que Henrique não ficaria quieto e quer vir embora logo e os gêmeos precisam ter o momento deles. Percebi também que ele fica mais tranquilo em casa sem os irmãos, porém, sente falta deles se demoram pra voltar. Sei que minha vida não é a mesma de antes, mas sei que meu filho tem um grande futuro pela frente, então, alguns sacrifícios serão necessários.

Ter um filho diagnosticado com autismo ou com outras deficiências, na maioria das vezes gera grandes mudanças no convívio familiar e a mãe, por sua vez, acaba sendo a pessoa mais impactada com esse diagnóstico, acarretando mudanças significativas na dinâmica familiar. Com relação à Henrique, a mãe é uma pessoa bastante presente e acompanha o dia a dia escolar do filho com atenção às suas aprendizagens.

## 5.2 CONHECENDO PEDRO E HENRIQUE: RELATOS DE SUAS PROFESSORAS

Com o objetivo de compreender como as professoras viam seus alunos na sala de aula e compreendiam seus processos de aprendizado, em um dos momentos do trabalho colaborativo, solicitei que escrevessem sobre eles.

Abaixo, encontra-se o relato de Eliana<sup>38</sup>, professora do aluno Pedro,

O seu relacionamento com os colegas é bem discreto e há pouca interação. Tem uma boa relação comigo, mas demonstra insatisfação quando eu coloco alguém para substituir. Salvo em momentos de crise, Pedro responde bem aos estímulos pedagógicos para alcançar os objetivos específicos da aula. O aluno tem satisfação em realizar as atividades de Língua Portuguesa e Artes, mas não gosta de realizar atividades de Matemática.

Tem dificuldades em participar nos trabalhos realizados em grupos, pois ele sempre diz que não gosta porque as conversas do grupo o deixam nervoso. Quando tem alguma atividade que envolve músicas e/ou bater palmas, também deixa-o muito nervoso. Ao perceber essa insatisfação do aluno, resolvi então conversar com a turma para cantar baixinho e bater palmas bem fraquinho. E agora para minha surpresa, estou percebendo que ele fica menos agitado. Pois, antes ele pedia para sair da sala, as vezes até dava crises.

Tem uma grande responsabilidade com seu material escolar, pois quando acontece de esquecer a sua bolsinha de lápis, a coordenação precisa ligar para a mãe vir trazer, pois começa a chorar e assim fica nervoso.

Gosta de ouvir histórias de preferência que tenha monstros, mortos-vivos, fantasmas etc (o universo do halloween). Mas quando peço para desenhar os desenhos que gosta de assistir ele só desenha os super heróis. Penso que o incentivo vem da família, pois na Sala de Recursos que frequenta no horário inverso sempre está com camisetas diferentes dos super heróis.

O Pedro é carinhoso do jeito dele, metódico. Agressivo e nervoso sim, em momentos de crise. Quando pressionado a fazer as

---

<sup>38</sup> O nome das professoras é fictício.

atividades, ou então deixar algum comportamento inadequado, às vezes acata bem, às vezes resisti verbalmente e algumas vezes desenvolve um episódio de crise nervosa.

Trabalho com alunos especiais há muitos anos, mas nenhum é igual ao outro e percebo o quanto eles necessitam apenas de ser incluídos como qualquer outra criança, respeitando as suas limitações. Os pais de Pedro mesmo separados, são participativos no desenvolvimento educacional e social do filho, pois sempre participam juntos das reuniões pedagógicas, percebo o carinho e dedicação pelo filho.

Nesse momento, apresentamos o relato de Ruth, professora do aluno Henrique,

Henrique tem 10 anos, é autista não verbal se encontra no nível alfabético, pois consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra caracterizando a escrita convencional. Domina o valor das letras e sílabas. Porém, inicialmente escreve com fortes marcas da oralidade. Gosta da disciplina de inglês e tem muita facilidade em aprender, sendo o melhor aluno da sala desta disciplina (informações da professora de inglês). Nas aulas de educação física ele ainda não consegue participar de toda a aula, sempre senta e fica ao lado da professora.

No raciocínio lógico-matemático, para realizar as atividades das quatro operações necessita do material dourado, porém, o aluno tem uma resistência em realizar as tarefas de Matemática.

É importante estimular sempre o diálogo com o aluno, mesmo que ele repita (ecoa) o mesmo som repetitivamente, pois tem ecolalia.

O estudante gosta de cantar, ouvir histórias, assistir vídeos musicais no computador, como: patati e patatá, e receitas culinárias de mini pizzas. Também seu maior prazer é observar os ventiladores de teto girando, pois isso prende sua atenção e o deixa extremamente feliz, é necessário retirá-lo do local na maioria das vezes, mas entende quando é preciso sair.

Henrique tem uma rotina diária: Momento de agradecimento, atividades, ir ao banheiro, recreio e pausas após cada atividade. Não consegue concentrar-se por muito tempo em uma atividade só e quando não consegue realizar a atividade com rapidez fica extremamente irritado (bate o pé, joga os materiais no chão, chuta a cadeira, grita e chora), mas se faz necessário a minha presença para acalmá-lo, e logo pega os materiais do chão e me beija e senta na cadeira. Por isso, é importante que as atividades planejadas sejam no nível de compreensão de aprendizagem, com comandos e palavras simples e objetivas. A cada acerto das atividades concluídas, gosta de receber elogios como: Bom trabalho, parabéns, ótimo, você conseguiu, fantástico, muito bém! Ele abre um sorriso ficando muito feliz e repete as palavras que eu disse.

Apresenta disposição para realizar atividades que envolve a memória visual, como: quebra-cabeça, jogo da memória e atividades similares. Suas habilidades motoras limitam-se na realização das atividades propostas, a sua coordenação motora é grossa (segura o lápis envolto toda a sua mão), não gosta de realizar atividades que envolve recortes com tesoura, mas faz necessário estimulá-lo sempre.

Em relação as atividades adaptadas, às vezes se faz necessário de estímulos constantes na realização de atividades diferenciadas e específicas para o seu processo de desenvolvimento. Algumas atividades o aluno consegue fazer junto com a turma, principalmente quando é realizado trabalho em grupo.

Henrique apresenta um ótimo acompanhamento familiar, os pais sempre são bastante presentes na escola, preocupados e comprometidos com o desenvolvimento do seu filho, auxiliam nas atividades em casa e sempre atendem quando é solicitado pela escola. É uma criança extremamente carinhosa, o autismo não o define por completo, tem sentimentos também, é preciso ser sensível e tolerante, ele aprende tudo, desde que seja ensinado com carinho e persistência.

Os relatos das mães e das professoras de Pedro e Henrique se configuram em um aspecto importante da pesquisa para se compreender os processos de suas singularidades de desenvolvimento, o que muitas vezes refletem nas questões pedagógicas de ensino e de aprendizagem.

Nos próximos subitens, serão descritos e analisados os planejamentos realizados no momento da ação colaborativa, assim como, o desenvolvimento das atividades nas respectivas salas de aula pesquisadas.

### 5.3 AS AULAS PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS COM O ALUNO PEDRO (1º ANO)

<b>Momento do Trabalho Colaborativo</b>
---

Elaboração do Plano de Aula (01/10/2018)
--

**Tema:** Estudo da letra C, Leitura e escrita de quadrinha.

**Objetivo:** Recitar, ler e interpretar a quadrinha, observando as rimas.

A finalidade desse plano é reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página; reconhecer a separação das palavras, na escrita; ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadrinhas - gênero do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade; recitar quadrinhas com entonação adequada e observando as rimas.

**Metodologia:**

**1º passo:** Recitar quadrinhas para os alunos.

Sou pequeninha  
Do tamanho de um botão  
Carrego papai no bolso  
E mamãe no coração.

Cajueiro, meu cajueiro  
Carregadinho de flor  
Eu também sou pequenininho  
Carregadinho de amor.

**2º Passo:** Escrever o início de uma quadrinha no quadro e pedir para os alunos finalizarem as frases com suas palavras através da escrita. Após escreverem, os alunos irão ler suas produções.

**Materiais utilizados:** Caderno; Lápis e borracha; Lápis de cor.

<b>Desenvolvimento da aula:</b> 06/10/2018
--

**1º Passo:**

Antes de escrever a quadrinha para os alunos, a professora me pediu para recitar algumas delas. Eu disse para eles que as quadrinhas que iria recitar, fazia parte de minhas brincadeiras quando era criança. Contei a eles que todos os dias no final da tarde os coleguinhas de minha rua se reuniam para brincar e que uma de nossas brincadeiras era recitar quadrinhas, poemas e até mesmo cantar e brincar de teatro com os versos.

Informei para eles que a quadrinha é um texto que tem a finalidade de divertir e brincar. Que são formadas por quatro versos. Que a última palavra do segundo e do quarto versos sempre rimam e o que cada quadrinha estava dizendo. A intenção neste momento era que as crianças conseguissem, ainda que coletivamente, compreender os sentidos das palavras na quadrinha, lancei uma pergunta para a turma:

\_ O que é um botão?

Alguns alunos falaram “botão de roupa” e outros falaram “botão de rosas”.

\_ Vocês conhecem alguém do tamanho de um botão?

Os alunos responderam que sim, referindo-se a uma aluna que estuda na escola e é anã. Os alunos e professores referem-se a essa aluna como um “botãozinho de rosa”, o que mediou e influenciou a resposta dos alunos, nessa atividade.

\_ Dá para carregar um papai no bolso e uma mamãe no coração? Então o que isso quer dizer?

A resposta de todos foi que não.

\_ Porquê?

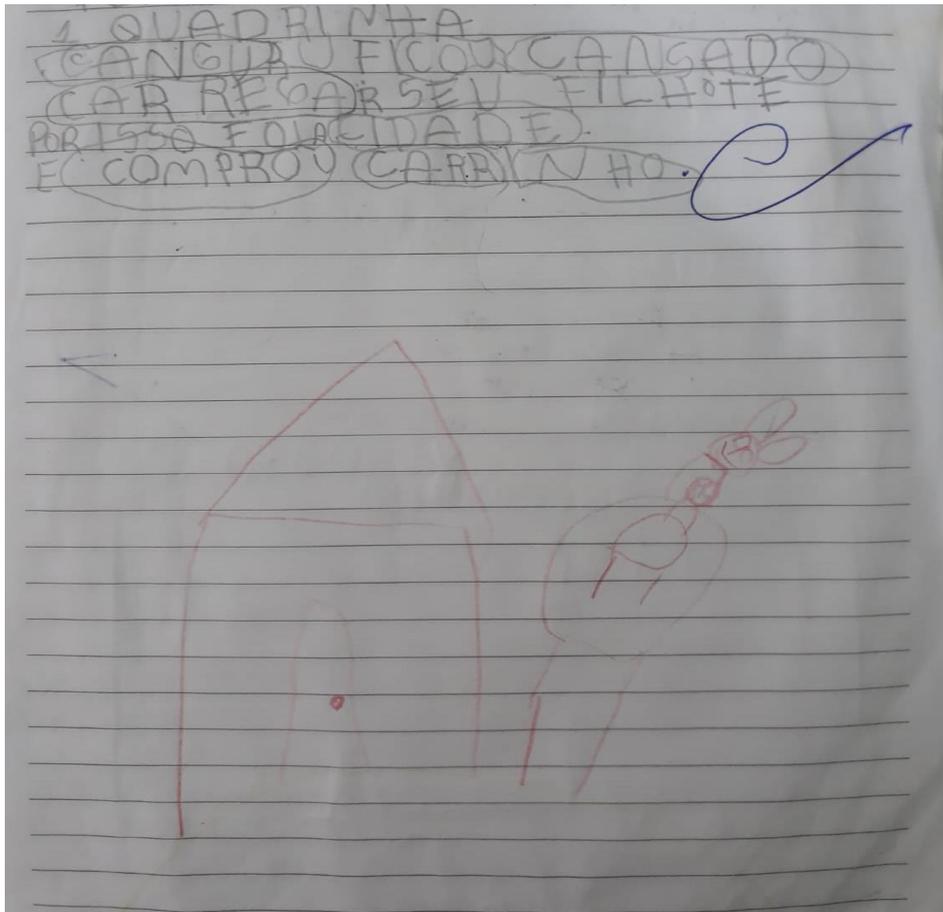
Os alunos responderam que os pais são muitos grandes.

## **2º Passo:**

Na parte da escrita da quadrinha, a professora incentivou o tempo todo os alunos, em especial o Pedro, dizendo: Vamos meu amor, você é muito inteligente e vai conseguir! Pedro logo disse que não sabia fazer, mas com diversos incentivos e elogios ele começou a fazer sua escrita.

Pedi ao Pedro que falasse sobre seu desenho feito logo após a escrita. Ele disse que o canguru não podia ficar na cidade porque alguém podia matar, então fez uma casa bem fechada e bonita para ele morar (Figura 1).

Figura 1 - Ilustração e escrita da quadrinha de Pedro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### Momento do Trabalho Colaborativo

Elaboração do Plano de Aula (29/10/2018)

**Tema:** Produção de texto com diversas figuras de animais.

**Objetivo:** Produzir textos a partir de imagens.

**Metodologia:** Dentro de uma caixa de sapatos será colocado imagens de animais variados. Cada aluno produzirá uma história usando a figura escolhida. Após a elaboração dos textos, cada criança compartilhará suas produções escritas com a turma.

**Material didático:** Caderno, lápis, borracha, lápis de cor e imagens de animais.

<b>Desenvolvimento da aula: 06/11/2018</b>
--

Foi colocado dentro de uma caixa de sapato, diversas imagens de animais variados. A gravura escolhida por Pedro foi a de um GATO. Após a escolha da gravura, perguntei a ele:

\_ Porque você escolheu o gato?

Ele disse:

\_ Porque eu gosto muito de gato de qualquer cor e ele faz miau, miau e bebe leite e ele é muito esperto porque corre muito e sobe nos lugares altos e não morde. Mas eu só gosto de gato pequeno.

\_ Em sua casa há gatos? Perguntei.

Ele disse:

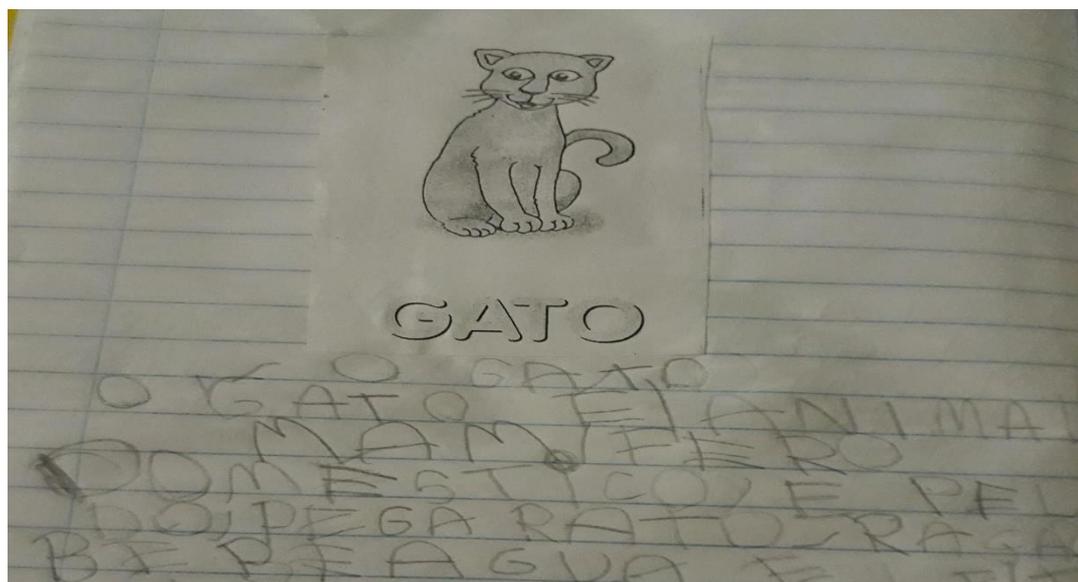
\_ Não tem, mas queria um para brincar. Na casa da minha avó na roça tem um monte de gatos e eles são bonzinhos e tem olho bonito, tem azul, preto, verde e marrom. Meu pai adotou um gato que sempre andava pelo muro e aparece na janela. Tenho um pouco de medo porque ele é muito grandão e foge muito.

Durante a aula observei que o aluno dizia para os colegas que não podemos maltratar os animais porque eles são nossos amigos.

Pedro produziu o texto com dificuldades em algumas palavras como DOMÉSTICO, principalmente no uso do S no meio da palavra. Pedi para ele repetir a palavra comigo para ouvir o som do S. Conforme ia repetindo, Pedro começou a identificar a letra que seria para colocar na palavra, apresentando atenção na produção de seu texto (Figura 2).

Como Pedro gosta muito de animais, possui um conhecimento relevante em torno da temática, o que facilitou a produção do texto escrito. Nesse sentido, o aluno leu a história que produziu e ouviu com atenção a leitura das produções dos colegas. Na hora de pintar a figura do gato, Pedro se recusou a realizar a atividade.

Figura 2 - Produção do aluno Pedro<sup>39</sup>.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### Momento do Trabalho Colaborativo

Elaboração do Plano de Aula (19/11/2018)

**Tema:** História Infantil “Branca de Neve”.

**Objetivo:** Explorar as contribuições que as histórias infantis trazem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, oportunizando situações de transformar as informações transmitidas na história em conhecimentos, por meio de atividades orais e lúdicas.

**Metodologia:** Leitura compartilhada da história, sempre mostrando as ilustrações contidas no livro para que os alunos possam visualizar as gravuras. Após a leitura compartilhada, propor uma roda de conversa para que os alunos exponham suas opiniões acerca das atitudes tomadas pelos personagens, o desenrolar da trama, o fato que mais chamou a atenção etc. Após a roda de leitura, os alunos ilustrarão um personagem da história que mais gostou.

<sup>39</sup> O GATO. O GATO É ANIMAL MAMÍFERO, DOMÉSTICO E PELUDO. PEGA RATU, RAÇÃO, BEBE ÁGUA E LEITE.

**Materiais utilizados:** Folhas de ofício A4; Livro de história: Branca de Neve; Lápis e borracha; Lápis de cor; Giz de cera, Tesoura; Canetinha; Cola.

**Desenvolvimento da aula:** 23/11/2018

Após a leitura compartilhada, a professora pediu para que os alunos desenhassem a parte da história que tinham mais gostado. Pedro fez o seguinte desenho (Figura 3):

Figura 3 - Desenho realizado por Pedro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante o desenho fiquei observando Pedro no que diz respeito às escolhas que faria para realizar sua produção. Primeiro ele tentou desenhar um anão, mas achou difícil, pegou o papel, amassou e jogou no lixo. Eu perguntei porque não tentava outra vez?

Pedro disse:

\_Tenho que desenhar os 7 anões do mesmo tamanho, mas eu gosto mesmo é da Branca de Neve, porque ela é muito bonita e os anões cuidaram dela.

Nessa atividade, Pedro desenhou e não quis mais se expressar sobre o assunto.

Essa era uma dificuldade recorrente vivenciada com Pedro na sala de aula. Os déficits relacionados aos aspectos da comunicação social, muitas vezes, impactavam na forma como Pedro se relacionava com os colegas de sala e com as

atividades que requeriam o uso da linguagem. Porém, continuamente Pedro era solicitado a falar sobre suas experiências, trabalhando assim o desenvolvimento de uma das principais áreas comprometidas pelo autismo.

### **Momento do Trabalho Colaborativo**

Elaboração do Plano de Aula (03/12/2018)

**Tema:** Leitura, localização e interpretação de informação em calendários.

**Objetivos:** Identificar dias, meses e ano; perceber quantos dias tem uma semana; aprender sobre o funcionamento dos números num contexto no calendário.

**Metodologia:** Iniciar um diálogo com os alunos, perguntando: Que dia é hoje? Que dia foi ontem? E que dia é amanhã? A partir desse diálogo, apresentar um calendário do mês corrente e perguntar: Quem tem em casa um calendário que a família usa para ver datas de compromissos?

**Material didático:** Atividade impressa; Lápis de cor; Lápis e borracha; Calendário exposto na sala de aula.

**Desenvolvimento da aula:** 14/12/2018

No desenvolvimento da aula, a maioria dos alunos respondeu que tem calendário em casa e disse o local que fica o calendário, alguns disseram que fica sobre a mesa, outros disseram que fica colado na geladeira e apenas dois alunos disseram que a mãe olha no celular.

Após a conversa foi distribuído uma folha com apenas os nomes do dia da semana para fazerem o calendário do mês de dezembro, no qual era o mês que estávamos.

Na outra folha os alunos tinham que pintar até o dia que estávamos que era 14/12/2018 (Figura 4).

Figura 4 – Atividade sobre o uso do calendário.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No desenvolvimento da atividade perguntei ao Pedro se ele sabia o mês e o dia do seu aniversário, ele falou com muita clareza a data e o mês, mas não soube falar em que ano nasceu. Essa conversa motivou o aluno no desenvolvimento de sua atividade, pois continuando a conversa Pedro comentou sobre seu aniversário que foi realizado na escola com o tema “Batman” e lembrou que todos seus amigos gostaram. Continuou a conversa dizendo que todos os aniversários que fizer, a festa será na escola, pois assim garante que seus amigos da escola participem, uma vez que não tem contato com eles fora do espaço escolar.

#### 5.4 AS AULAS PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS COM O ALUNO HENRIQUE (4º ANO)

<b>Momento do Trabalho Colaborativo</b>
---

Elaboração do Plano de Aula (20/08/2018)
--

**Tema:** Substantivos coletivos.

**Objetivos da aula:** Sistematizar o conceito de substantivo coletivo; utilizar em frases e textos substantivos coletivos, identificando-os.

**Metodologia:** Para introduzir o conceito de substantivo coletivo, pensamos e elaboramos atividades interativas, trabalhando de forma lúdica e divertida esse conteúdo.

**Atividades propostas:**

**1º Passo:** Colar no caderno do estudante algumas imagens de substantivos coletivos de forma que o mesmo possa levantar as imagens para ler a qual coletivo ela pertence, realizando, nesse momento, a escrita da resposta.

**2º Passo:** Após o conhecimento de alguns substantivos coletivos, expor a mesa o jogo da memória, na qual os estudantes devem procurar a imagem correspondente ao seu coletivo. OBS: O jogo será realizado em dupla.

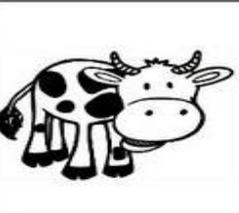
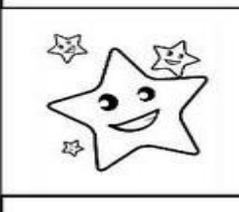
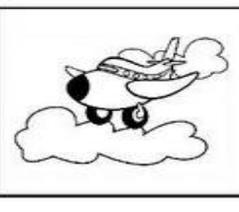
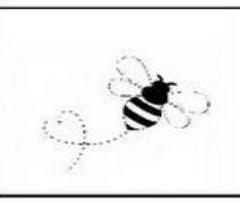
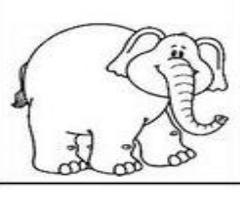
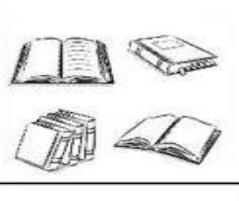
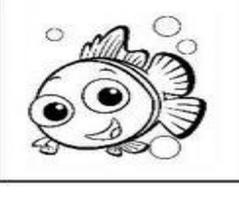
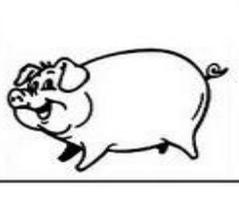
**3º Passo:** De maneira a explorar a oralidade, será perguntado ao estudante o coletivo pertencente a cada figura.

**Materiais utilizados:** Folhas de ofício A4; Lápis e borracha; Lápis de cor; Tesoura; Cola.

**Desenvolvimento da aula: 23/08/2018**

Com relação ao desenvolvimento do primeiro passo da aula, Henrique foi bem detalhista em sua pintura sem pedir ajuda. A realização da escrita ficou abaixo das gravuras, escrevendo os substantivos coletivos dos mesmos (Figuras 5 e 6). Entretanto, para a realização da escrita Henrique teve dificuldades, precisando assim da ajuda da professora.

Figura 5 – Atividade sobre substantivo coletivo.

<b>SUBSTANTIVO COLETIVO :</b> é a palavra que, embora no singular, indica um conjunto de pessoas, animais ou coisas.			
			
			
			
			

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 – Realização da atividade sobre substantivo coletivo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No segundo passo da atividade, os alunos brincaram de jogo da memória em dupla, reforçando o conteúdo que havia sido trabalhado anteriormente (Figura 7).

Figura 7 – Jogo da Memória



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No terceiro passo, a atividade foi realizada em dupla novamente, na qual cada aluno perguntava ao outro a resposta com três vezes de repetição. Henrique aprendeu muito rápido, pois quando o colega mostrava a gravura com a escrita como, por exemplo, coletivo de porcos, ele só olhava e num segundo já pegava a figura correspondente ao coletivo (Figura 8).

Figura 8 - Imagem da mesa que o aluno pesquisado e seu colega realizaram a atividade



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

### Momento do Trabalho Colaborativo

Elaboração do Plano de Aula (16/10/2018)

**Tema:** Alimentação Favorita.

**Duração da atividade:** 07h50min às 11h20min (tempo maior para essa atividade).

**Objetivos:** Cooperar para a inclusão da pessoa, público-alvo da Educação Especial no meio em que vive, reforçando suas habilidades e respeitando o limite de cada um. Trabalhar algumas questões matemáticas de forma lúdica.

**Metodologia:** Uma semana antes de realizar a produção das minis pizzas, a professora irá conversar com os alunos sobre a realização de uma receita de pizza na escola. Será proposto aos alunos trazer os ingredientes para poderem fazer a receita da pizza.

A escolha por fazer minis pizzas e trabalhar com conceitos matemáticos, se deu devido ao fato de Henrique gostar de pizza e através da atividade poder envolvê-lo na participação ativa do processo de elaboração de seu conhecimento.

<b>Desenvolvimento da aula:</b> 18/10/2018
--

### **A feitura das mini pizzas**

#### **1º momento**

Conversa com toda a turma sobre como e onde será produzido as mini pizzas. A professora também lembrou os alunos sobre os ingredientes que serão utilizados. A higiene pessoal também foi tema de conversa com os alunos, pois, foi pedido que cada aluno trouxesse uma toca para o cabelo, além da importância da higienização das mãos.

#### **2º momento:**

Fomos até o refeitório e nos dividimos em grupos de 5 pessoas para que todos os alunos pudessem participar das etapas da produção das pizzas.

A professora trabalhou a receita da pizza e mostrou passo a passo a quantidade de ingredientes que seriam utilizados. Iniciando com a massa, a professora falava os nomes e quantidades de cada ingrediente, depois cada grupo de alunos abriu a massa com rolo e fez os discos. Nessa atividade, Henrique interagiu com as outras crianças através de sorrisos e dizeres sobre os ingredientes. Logo em seguida, os alunos rechearam as pizzas.

Henrique demonstrou a todo o momento o grande interesse na parte de passar o molho de tomate nas pizzas. Ele repetia com frequência o nome dos ingredientes,

sem errar. Ao longo da atividade, a professora trabalhou os procedimentos para assar a pizza.

### **3º momento:**

Hora de comer o que foi produzido no refeitório.

A professora agradeceu toda a turma pela participação da produção das mini pizzas e pediu para que eles ajudassem as suas famílias a fazerem em casa. Os alunos levaram para casa a receita da mini pizza e a maioria dos alunos tirou fotos com as mães fazendo a massa, para mostrar em sala de aula.

A professora pediu a pedagoga para avisar a mãe do Henrique para não comparecer na sala antes do horário combinado de todos os dias. A mãe ficou surpresa com o maior tempo que seu filho havia ficado na escola, pois, na maioria das vezes, Henrique ficava muito agitado após o recreio e, por conta da agitação, seu horário de saída de todos os dias era por volta de 10h40.

Ao final das comilanças das minis pizzas, Henrique disse:

\_ Irmão pizza... irmão pizza... (ele tem dois irmãos que são gêmeos e estudam na sala ao lado, pois ele queria pizza para dar aos irmãos).

Como havia sobrado bastante mini-pizza decidimos dividir com a turma dos irmãos dele, no qual a turma é do 1º ano e havia 16 alunos.

#### **Momento do Trabalho Colaborativo**

Elaboração do Plano de Aula (29/10/2018)

**Tema:** Medida de tempo.

**Objetivo:** Desenvolver o conceito de diferentes medidas de tempo, determinando a composição de horas, minutos e segundos.

**Metodologia:** Iniciar a aula através da música “A dança das caveiras” e a partir da música estabelecer um diálogo com atividades que trabalhem a marcação do tempo no relógio.

**Materiais utilizados:** Quadro, pincel, apagador, caderno, lápis e borracha.

**Data do desenvolvimento da aula:** 01/11/2018

Ao iniciar a aula a professora ensinou a turma a cantar a música proposta e informou aos alunos que todos iriam aprender a olhar a hora no relógio. No desenvolvimento da atividade escrita no caderno, para o Henrique foi utilizado o quadro, pincel e apagador. Henrique não gosta de escrever no caderno e possui dificuldades para copiar, então a professora escreve a atividade em um quadro branco que tem na sala de aula especialmente para ele, o que, no seu caso, facilita a elaboração da atividade sem forçá-lo a realizar de uma maneira que não se sinta irritado e agitado (Figuras 9 e 10).

Ao desenvolver essa atividade, Henrique repete várias vezes a letra da música, indiciando seu envolvimento com a proposta feita.

A Dança Das Caveiras  
(Roberto de Freitas)

Quando o relógio bate à uma  
Todas as caveiras saem da tumba  
Tumba alá catumba  
Tumba alá catá

Quando o relógio bate às duas  
Todas as caveiras saem pras ruas  
Tumba alá catumba  
Tumba alá catá

Quando o relógio bate às três  
Todas as caveiras jogam xadrez  
Tumba alá catumba  
Tumba alá catá

Quando o relógio bate às quatro  
Todas as caveiras tiram retrato  
Tumba alá catumba

Tumba alá catá

Quando o relógio bate às cinco  
Todas as caveiras apertam os cintos  
Tumba alá catumba  
Tumba alá catá

Quando o relógio bate às seis  
Todas as caveiras imitam chinês  
Tumba alá catumba  
Tumba alá catá

Quando o relógio bate às sete  
Todas as caveiras mascam chicletes  
Tumba alá catumba  
Tumba alá catá

Quando o relógio bate às oito  
Todas as caveiras comem biscoito  
Tumba alá catumba  
Tumba alá catá

Quando o relógio bate às nove  
 Todas as caveiras dançam Rock  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá

Quando o relógio bate às dez  
 Todas as caveiras lavam os pés  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá

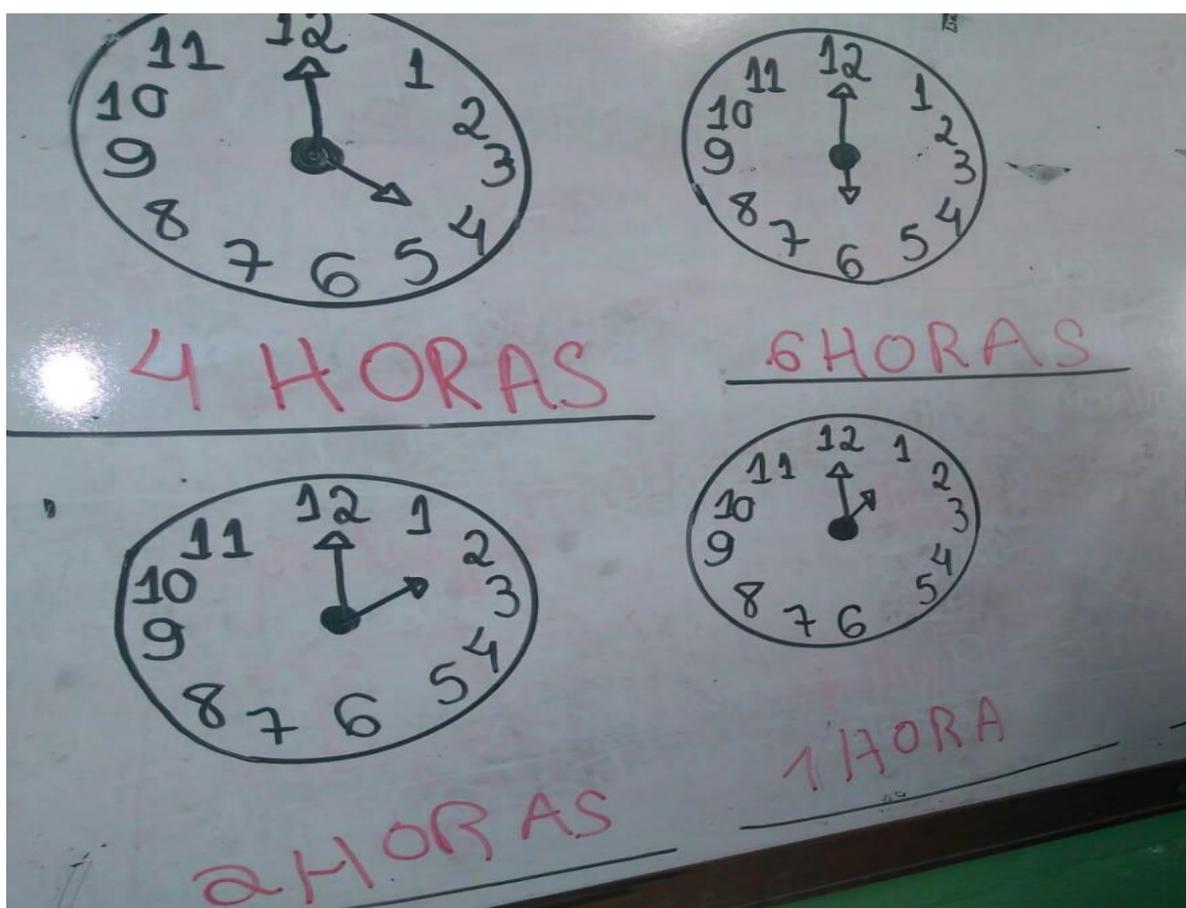
Quando o relógio bate às onze  
 Todas as caveiras andam de bonde  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá

Quando o relógio bate às doze  
 Todas as caveiras fazem pose  
 Tumba alá catumba

Tumba alá catá

Quando o relógio bate à uma  
 Todas as caveiras voltam pras tumbas  
 Tumba alá catumba  
 Tumba alá catá.

Figura 9 – Atividade sobre horas escrita no quadro.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 - Aprendendo as horas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para a elaboração da atividade junto ao Henrique, a professora da sala usou um relógio no pulso, o que atraiu a atenção do aluno que ficou o restante da aula próximo a professora para observar os ponteiros rodar. Ele observava em silêncio e ao mesmo tempo sorria de ver os ponteiros rodando.

Henrique não gosta de atividades de Matemática em que tenha que ficar escrevendo no papel, no entanto, em atividades mais práticas de uso dos números, percebe-se que há envolvimento de sua parte. Considera-se também que a música foi um indicativo importante de sua participação ativa na atividade.

No momento da atividade a professora disse:

*\_ As pessoas acham que o Henrique não consegue aprender, mas ele dá um show nas atividades quando é estimulado, pena que a turma tem outros alunos com dificuldades e preciso dar atenção a todos da sala. Isso dificulta um envolvimento maior com Henrique.*

A fala da professora se dá devido a alguns comentários de outros professores e funcionários da escola que consideram que Henrique está incluído apenas para a

socialização. Porém, nas atividades realizadas percebemos o quanto Henrique avança em termos de aprendizagem quando há uma atenção às suas peculiaridades de aprendizagem. Questão essa também tematizada pela professora quando sinaliza a dificuldade de dar atenção a todos os alunos da sala e acompanhar de uma maneira mais qualitativa seus processos de aprendizagem.

#### 5.5 O QUE O TRABALHO COLABORATIVO E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS MOSTRARAM?

A partir de cada aula planejada no trabalho colaborativo, procuramos aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento de cada criança, esclarecer dúvidas, compartilhar conhecimentos e estratégias de trabalho, elaborando e disponibilizando recursos pedagógicos, tendo em vista contribuir de forma significativa para a independência e autonomia dos sujeitos nos mais diferentes espaços, pois cada aluno aprende de forma diferente.

Pedro não tinha nenhuma resistência em produzir suas atividades escritas em seu caderno, mas às vezes se retraía em sempre dizer que não sabia fazer, o que dificultava seu envolvimento com as atividades.

Henrique aprendia a maioria dos conteúdos ensinados, mas tinha receio em realizar as atividades no caderno, por isso, o quadro branco destinado à realização de suas atividades era utilizado na maioria das vezes.

Nesse sentido, a inclusão escolar não se efetiva apenas com discurso e boa vontade. Para implementar mudanças se faz necessário a articulação do trabalho colaborativo entre professores das classes comuns e salas de recursos, pois além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que os educadores olhem para as singularidades dos alunos e não apenas para suas deficiências.

Nas atividades realizadas com Pedro e Henrique percebemos o processo de mediação como um componente importante das práticas que podem ser produzidas no cotidiano das escolas.

O processo de aprendizado segundo Vigotski (1999) revela a complexidade do conceito de mediação, com ênfase nas possibilidades de aquisição do conhecimento advindas da elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor,

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças. (VIGOTSKI, 1999, p. 118)

A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Essa questão também é explicitada quando Vigotski (2011) nos fala sobre a compensação sociopsicológica, conceito fundamental para se compreender a importância da mediação e da qualidade das relações sociais que devem ser propiciadas aos alunos da Educação Especial.

A aprendizagem do aluno com deficiência e/ou TEA não deve ser centrada em suas deficiências ou limitações e déficits, mas sim, dar ênfase em suas capacidades, em seu potencial, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vigotski), sem, no entanto ignorar as dificuldades decorrentes de suas necessidades educacionais especiais. Incluir é muito mais do que o aluno estar na sala de aula de ensino comum. Muitas vezes essa inclusão incomoda, provoca resistências, desperta antipatia e também críticas.

Diante disso, percebe-se que há necessidade da redefinição dos modelos de práticas pedagógicas, a formação continuada e o trabalho colaborativo, para que estes fatores possam contribuir para a qualidade educacional desses alunos, fazendo com que eles tenham acesso ao currículo escolar de forma igualitária.

Outra questão importante é o trabalho com a linguagem. Embora Henrique e Pedro usassem a linguagem oralizada de maneira reduzida, o falar constantemente com os alunos em sala de aula abria possibilidades de acesso e uso da linguagem com mais frequência, mesmo que fosse nas repetições que frequentemente os alunos faziam da fala do professor.

Entendendo a linguagem como um processo interdependente dos processos de elaboração do pensamento, o ser humano produz sinais quando fala, gesticula, escreve, desenha, etc, para criar, reproduzir e mediar significados entre os sujeitos, que são denominados de signos. Ao elaborar signos, os sujeitos criam suas existências em formato de pensamentos, de atitudes e de ações culturais.

Nesse contexto, o aluno Pedro do 1º ano participou efetivamente das aulas desenvolvidas durante a pesquisa e pode-se observar que ele questionava algumas atividades que iriam ser realizadas em seu caderno sendo individual e ou em grupo, expondo suas ideias e ampliando seu vocabulário como, por exemplo, na atividade da escolha da gravura, no qual escolheu o GATO, devido uma relação de conhecimento que traz da casa de sua avó. Embora, por vezes, não quisesse comentar com maior precisão as escolhas que realizava.

Construir conhecimentos, na perspectiva de Vigotski, implica numa ação partilhada, já que é através dos outros, das trocas efetivas que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento vão sendo estabelecidas. Quando se amplia as redes de interações, maiores são as possibilidades de aprendizagem. Vigotski integra em seus trabalhos aspectos cognitivos e afetivos, dedicando a ambos significativa preocupação.

As atividades realizadas na lousa para o aluno Henrique configuram-se em procedimentos metodológicos alternativos e buscam adaptar-se a forma de organização de sua aprendizagem. Outras formas de ensinar que vão ao encontro de suas aprendizagens são constantemente utilizadas como o uso de imagens, repetição das palavras nos jogos de mesa de acordo com o tema estudado, músicas e as feituas das pizzas, que contribuiriam para a compreensão dos conteúdos que fora desenvolvido com toda a turma de Henrique.

Desta maneira, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são ampliadas na medida em que não se prioriza o déficit, mas sim as possibilidades e as variadas formas de ensino e de aprendizagem que se colocam nas relações que são produzidas na sala de aula. Assim, a criança que aprende diferente não é uma criança menos desenvolvida, mas se desenvolve de maneira peculiar às suas singularidades de se fazer humano.

O Trabalho Colaborativo realizado com as professoras evidenciam que é preciso pensar de maneira qualitativa nas aprendizagens dos alunos, atentando-se para os recursos e procedimentos que precisam ser constantemente planejados e adequados às especificidades de aprendizagem de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no âmbito educacional para que a inclusão ocorra de forma significativa são emergentes e necessárias a toda comunidade escolar, percebendo o aluno, público-alvo da Educação Especial, a partir de suas possibilidades. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas de aulas do ensino comum possibilita uma maior reflexão e viabilização das práticas produzidas no interior das escolas, com relação à inclusão escolar.

A pesquisa desenvolvida, pretendeu discutir como o trabalho colaborativo vem sendo feito nas escolas, destacando suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, as fragilidades e os desafios que são constantemente encontrados. Para isso, elegeu-se uma escola da rede municipal de ensino de São Mateus-ES. Assim, podemos considerar como desafios que há que se rever as práticas, os jeitos e os saberes implicados nos modos de ensinar dos professores com relação aos modos de aprendizados de seus alunos.

Há a necessidade de se estudar os modos e as peculiaridades implicadas no desenvolvimento da pessoa com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Há a urgência em olhar para os sujeitos na especificidade de sua constituição e não para sua deficiência como um aspecto limitador de sua aprendizagem. Também coloca-se como desafios os tempos destinados aos planejamentos de atividades que possam efetivamente promover à acessibilidade ao currículo o que implica na constante busca de formação do educador frente às necessidades pedagógicas de seus alunos.

O professor da classe de ensino comum como referência para seus alunos possui um papel primordial e assim deve ter atitudes inclusivas, realizar atividades que envolvam e facilitem a aprendizagem de todos os alunos e para que isso ocorra a parceria com o professor do AEE se torna imprescindível.

A inclusão envolve mudanças em todas as pessoas, pois é um trabalho longo e desafiador. Em se tratando do atendimento educacional especializado, o trabalho

colaborativo entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e os professores das classes comuns é extremamente necessário, pois é uma estratégia didática que possibilita partilhar responsabilidades que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, desenvolver atividades diferenciadas visando suprir às necessidades de todos os alunos, dividir planejamentos, apresentar e adequar conteúdos, planejar avaliações e estratégias para melhorar as aulas e o ambiente de aprendizagem.

Faz parte das metas futuras que o trabalho do professor do AEE juntamente com os professores de sala de aula comum se constitua qualitativamente fazendo com que o trabalho colaborativo efetivamente aconteça em todas as instâncias da escola, que vão desde a equipe administrativa, pedagógica, professores regentes de classe, família e principalmente os alunos que compõem o quadro educacional.

A Educação Inclusiva representa uma aposta pela igualdade e a não discriminação ao garantir para todos, igualmente, o acesso à educação, à participação e à igualdade de deveres e direitos, diminuindo diferenças e contribuindo para a eliminação de preconceitos. Pois é um processo que se desenvolverá a partir de desafios a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os educandos em escolas de ensino comum.

Os profissionais da área da educação precisam estar atentos para as particularidades de aprendizagem de cada aluno com deficiência, respeitando-os e atendendo-os como cidadãos capazes, detentores dos mesmos direitos de todos os demais alunos.

É fundamental que se compreenda que a inclusão de qualquer cidadão com deficiência ou não está entrelaçada pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família e depois na escola, com todos os seus segmentos: funcionários, educadores, orientação, direção e também os órgãos governamentais.

O aluno com deficiência/autismo não deve ser estigmatizado como aquele que não aprende e que não tem nada a ensinar, essa procura não permite qualquer

exclusão, sob qualquer pretexto. No entanto, é preciso também que, para além dos ideais e das garantias legais, procure-se conhecer as condições reais de nossa educação escolar, principalmente a pública e obrigatória.

A partir daí poderemos identificar e dimensionar os principais pontos da mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar, pois existem vários caminhos a percorrer ainda sobre o tema inclusão.

A respeito do trabalho colaborativo na escola, é necessário investir em pesquisas que estimulem novas formas de colaboração, pois se acredita que o processo colaborativo deve abranger a comunidade escolar como um todo, para potencializar o trabalho educacional e inclusivo em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Vanuza Pereira dos; SOUZA, Marta Alves de. O atendimento educacional especializado: análise das publicações do PPGE. **Revista Educação Especial em Debate**. Vitória-ES, v. 1, n. 1, p. 52-69, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/14597/10245>>. Acesso em: 24 maio 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV**. Washington, DC: APA, 2002.

ARARUNA, Maria Rejane. **A articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6443709](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6443709)>. Acesso em 29 mar. 2019.

ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

ASSIS, C. P.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. M. Ensino colaborativo: um relatório de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare – Revista de Educação** (eletrônica), v. 6, n. 11, set. 2011. Disponível em: <[e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/3981/3972](http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/3981/3972)>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARQUESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Presidência da República - Casa Civil. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 14 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República - Casa Civil. Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República - Casa Civil. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República** - **Casa Civil. Lei Nº 12.796, de 4 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 dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Doenças e sintomas:** transtorno do espectro autista (TEA). 2019. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>>. Acesso em 22 maio 2019.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. In: Pró-discente: **Caderno de Prod Acad. Científico.** Prog. Pós-Grad. Ed. Vitória, ES. v. 19, n.2, jul/dez, 2013.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). **Publicação Série Ideias**, n.23, p. 25-31. São Paulo: FDE. Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula01\\_ativPres\\_texto3.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula01_ativPres_texto3.pdf)>. Acesso em: 3 dez. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar.** Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2019.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM.**

Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DIAS, Sabrina Alves. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão.** Marília: 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6794458](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6794458)>. Acesso em 31 mar. 2019.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 21, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382015000100057](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100057)>. Acesso em 29 mar. 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou sobre conversas, encontros e devires. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires.** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

FERREIRA, Julio Romero; FERREIRA, Maria Cecilia Carareto. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FILHO, José Ferreira Belisário. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação do professor e os fundamentos teórico metodológicos para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Anais. Nova Almeida Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (ORG). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 2000, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002)>. Acesso em 29 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

HOSTINS, Regina Celia Linhares; SILVA, Cristiane de; ALVES, Adriana Gomes. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set. 2016. *Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar*. 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “Especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2013.

KITTEL, Rosângela; SANTOS, Ruth Mary Pereira dos. **O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial**. V. 3, 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, v. 3. 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-trabalho-colaborativo-na-organizacao-dos-servicos-da-educacao-especial->>. Acesso em 27 mar. 2019.

LURIA, Alexandre Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. American Psychiatric Association. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (ORG). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MARTINS, Márcio Antonio Giansante; SILVA, Yara Cristina Romano; CATELAN-MAINARDES, Sandra Cristina. Uma visão sobre a síndrome de asperger. **Anais Eletrônico**. V Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica, 26 a 29 de outubro de 2010, Maringá. Disponível em: <[http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/quin\\_mostra/marcio\\_antonio\\_giansante\\_martins.pdf](http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/quin_mostra/marcio_antonio_giansante_martins.pdf)>. Acesso em 22 maio 2019.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico.

**Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo, v. 21, n. 2, maio/ago, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

MELO, Carla Caroline Silva de. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental.** Natal: 2016. (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático.** 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 1995.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto 039 - Observatório da Educação – edital 2010 fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>>. Acesso em: 3 dez. 2019.

MENDES, Eniceia 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, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2019.

MIETO, Gabriela; JORDÃO, Giselda; BENETTI, Márcia. Inclusão educacional: currículo e acessibilidade. **Revista Educação: Saberes e Práticas**, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2018. Disponível em: <<http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/353/244>>. Acesso em: 3 dez. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil** – Introdução: Saberes e práticas da inclusão. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Ensino Fundamental** – Introdução: Saberes e práticas da inclusão. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretária de Educação Especial. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais.** Brasília, 2010. 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: 16 set. 2019.

MOSCARDINI, Saulo Fontato. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais.** 2016, 154 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo, 2016. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4193814](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4193814)>. Acesso em 30 mar. 2019

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades**. Rio de Janeiro, v. 1, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822013000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002)>. Acesso em: 3 dez. 2019.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**. Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979/967>>. Acesso em: 22 maio 2019.

PAULA, Rosy Alves de; MARCHETTE, Maria Cristina Leme; OLIVEIRA, Christianne do Rocio Storrer de. **A construção do trabalho do AEE articulado com o ensino regular: novas possibilidades de organização**. 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-construcao-do-trabalho-do-aee-articulado-com-o-ensino-regular--novas-possibilidades-de-organizacao1.>>. Acesso em 27 mar. 2019.

PAZ, Caroline de Assis Veríssimo da; PAULA, Érica Bertaglia de. **Avaliação multicisciplinar no espectro autista**. 2016. Disponível em: <<https://www.unaerp.br/documentos/2160-avaliacao-multidisciplinar-no-espectro-autista/file>>. Acesso em: 22 maio 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. **Resolução CME/ nº 4, de 30 de abril de 2008**. Regulamenta e estabelece normas de alunos com necessidades educativas especiais nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo, Vitória, 30 de abril de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. **Instrução Normativa nº 15, de 01 de setembro de 2010**. Estabelece o plano de ação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. Estado do Espírito Santo, São Mateus, 01 de setembro de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. **Contornos da Educação Especial no município de São Mateus-ES**. Secretaria Municipal de Educação, São Mateus, 2012.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

RIBEIRO, Ruth Barbosa de Araujo. **Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor de atendimento educacional especializado**. João Pessoa: 2015. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3464013](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3464013)>. Acesso em 01 abr. 2019.

SALAMANCA, Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Editada pela UNESCO, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHIMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia – USP**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a02.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O autismo e suas especificidades refletidas no processo de alfabetização e letramento em uma escola de ensino fundamental ciclo I**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470\\_6215.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf)>. Acesso em 29 abr. 2019.

SILVA, Andrea Carvalho da; CRUZ, Mara Monteiro da; BONIFÁCIO, Carla Batista. **A inclusão educacional através do ensino colaborativo**: um relato de experiência. 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, v. 3. 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-inclusao-educacional-atraves-do-ensino-colaborativo--um-relato-de-experiencia>>. Acesso em 27 mar. 2019

SILVA, Rossicleide Santos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **A colaboração entre o professor da educação especial e da classe comum**: uma realidade possível. 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/-a-colaboracao-entre-o-professor-da-educacao-especial-e-da-classe-comum%3A-uma-realidade-possivel>>. Acesso em 20 fev. 2019.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar**: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum. Rio Branco: 2018. (Dissertação em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7460524](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7460524)>. Acesso em 31 mar. 2019.

SOUZA, Naíde Caetano. **Sala de recursos multifuncional e seu funcionamento no atendimento educacional especializado em uma escola de Rio Branco-Acre**. 2015. Monografia (Pós graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2015. Disponível em

<[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15898/1/2015\\_NaideCaetanoDeSouza\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15898/1/2015_NaideCaetanoDeSouza_tcc.pdf)>. Acesso em: 20. fev. 2019.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 30, n. 3, Jul/Set. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2013000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005)>. Acesso em 23 maio 2019.

TAVARES; Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, M.J.G.; PASTOR, C.G. **Una visión crítica de las adaptaciones curriculares**. In: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Ovideo, Espanha, v.1. p. 103-124, 1998.

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

URBAN, Ana Lidia Penteado Urban; BARROS, Edna Gogoy Barros; OLIVEIRA, Sandra Regina Matias de Oliveira; RIBEIRO, Vanessa Pranstetter Ribeiro. **A articulação entre professores da educação especial e sala comum: uma experiência de ensino colaborativo**. 2018. VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-articulacao-entre-professores-da-educacao-especial-e-sala-comum%3A-uma-experiencia-de-ensino-colaborativo>>. Acesso em 27 mar. 2019.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. Vitória: 2012, 326 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1817/1/Tese%20Alexandro%20Braga%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 03 dez 2019.

VIEIRA, Scheilla Abbud. **Somos todos autistas, a gradação está nos rótulos**. 2007. Disponível em: <<http://topicosemautismoeinclusao.blogspot.com/2007/11/somos-todos-autistasgradao-est-nos.html>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n.º 71, julho, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812014000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812014000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 08 dez 2019.

ZUQUI, Franciele Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013, 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2359>>. Acesso em: 24 maio 2019.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

O (A) Senhor (A) \_\_\_\_\_ foi convidado a participar da pesquisa intitulada **A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (AEE) COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**, sob a responsabilidade de Maria Rozane Cabral da Rocha, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

#### **Justificativa:**

A pesquisa a ser realizada pretende desenvolver um estudo sobre as práticas educativas envolvendo o trabalho colaborativo de um professor da sala de Recursos Multifuncionais (Atendimento Educacional Especializado - AEE) com dois professores e dois alunos do ensino regular de uma escola municipal de São Mateus/ES. O estudo se referencia na abordagem Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e em seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência. Nesse contexto, podemos considerar que o crescente número de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular impacta diretamente a organização escolar. Educadores, gestores e demais profissionais da educação, em geral, têm pouco embasamento para desenvolver práticas que possam ser, de fato, inclusivas. Assim, o estudo mostra-se relevante no sentido de buscar caminhos que discutam o planejamento, o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência no contexto do ensino regular.

#### **Objetivos da Pesquisa:**

Analisar as contribuições da ação colaborativa do professor da Sala de Recursos Multifuncionais junto aos professores e alunos com deficiência da sala de aula regular.

#### **Procedimentos para obtenção dos dados:**

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação participante através da observação e participação da pesquisadora na dinâmica interativa da sala de aula e nas atividades que forem desenvolvidas junto aos alunos com deficiência e junto aos professores nos momentos de planejamento das atividades que ocorre na ação colaborativa entre o professor da sala de recursos e o professor regente da sala de aula. Os dados coletados serão registrados através das anotações das práticas educativas em diário de campo, contendo os registros das situações de aprendizagem ocorridas em aula junto aos alunos com deficiência e nas intervenções realizadas junto aos professores no momento do planejamento das atividades. As observações e anotações se darão em dois momentos da pesquisa:

- No momento da ação colaborativa entre o professor da sala de recursos e o

professor da sala de aula regular, em que ocorre o planejamento das atividades realizadas junto aos alunos com deficiência;

- No momento em que o planejamento das atividades feito na ação colaborativa é posto em prática na sala de aula, junto aos alunos com deficiência.

#### **Riscos e Desconfortos:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação do planejamento da ação colaborativa e observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

#### **Benefícios:**

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere às atividades planejadas e adaptadas para os alunos com deficiência, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido às crianças com deficiência.

#### **Garantia do Sigilo e Privacidade:**

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação inclusiva, educação especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula regular, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com deficiência.

#### **Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

#### **Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Maria Rozane Cabral da Rocha, nos telefones (27) \_\_\_\_\_ ou (27) \_\_\_\_\_. O (A) Sr (A) também

pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/[comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br](mailto:comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br), endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

#### **PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “**A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFISSIONAL DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (AEE) COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**”, eu Maria Rozane Cabral da Rocha, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

#### **PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O (a) menor \_\_\_\_\_ pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (AEE) COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**, sob a responsabilidade de Maria Rozane Cabral da Rocha, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

#### **Justificativa:**

A pesquisa a ser realizada pretende desenvolver um estudo sobre as práticas educativas envolvendo o trabalho colaborativo de um professor da sala de Recursos Multifuncionais (Atendimento Educacional Especializado - AEE) com dois professores e dois alunos do ensino regular de uma escola municipal de São Mateus/ES. O estudo se referencia na abordagem Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e em seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência. Nesse contexto, podemos considerar que o crescente número de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular impacta diretamente a organização escolar. Educadores, gestores e demais profissionais da educação, em geral, têm pouco embasamento para desenvolver práticas que possam ser, de fato, inclusivas. Assim, o estudo mostra-se relevante no sentido de buscar caminhos que discutam o planejamento, o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência no contexto do ensino regular.

#### **Objetivos da Pesquisa:**

Analisar as contribuições da ação colaborativa do professor da Sala de Recursos Multifuncionais junto aos professores e alunos com deficiência da sala de aula regular.

#### **Procedimentos para obtenção dos dados:**

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação participante através da observação e participação da pesquisadora na dinâmica interativa da sala de aula e nas atividades que forem desenvolvidas junto aos alunos com deficiência e junto aos professores nos momentos de planejamento das atividades que ocorre na ação colaborativa entre o professor da sala de recursos e o professor regente da sala de aula. Os dados coletados serão registrados através das anotações das práticas educativas em diário de campo, contendo os registros das situações de aprendizagem ocorridas em aula junto aos alunos com deficiência e nas intervenções realizadas junto aos professores no momento do planejamento das atividades. As observações e anotações se darão em dois momentos da pesquisa:

- No momento da ação colaborativa entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de aula regular, em que ocorre o planejamento das atividades realizadas junto aos alunos com deficiência;
- No momento em que o planejamento das atividades feito na ação colaborativa é

posto em prática na sala de aula, junto aos alunos com deficiência.

**Riscos e Desconfortos:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação do planejamento da ação colaborativa e observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

**Benefícios:**

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere às atividades planejadas e adaptadas para os alunos com deficiência, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido às crianças com deficiência.

**Garantia do Sigilo e Privacidade:**

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e serão armazenados num prazo de 02 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação inclusiva, educação especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula regular, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com deficiência.

**Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

**Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Maria Rozane Cabral da Rocha, nos telefones (27) \_\_\_\_\_ ou (27) \_\_\_\_\_. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: [cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br](mailto:cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br), endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**ASSINATURA DO PAI/OU MÃE/OU RESPONSÁVEL LEGAL**

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “**A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (AEE) COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**”, eu Maria Rozane Cabral da Rocha, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

## APÊNDICE C

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada **A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (AEE) COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**, sob a responsabilidade de Maria Rozane Cabral da Rocha, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

#### **Justificativa:**

A pesquisa a ser realizada pretende desenvolver um estudo sobre as práticas educativas envolvendo o trabalho colaborativo de um professor da sala de Recursos Multifuncionais (Atendimento Educacional Especializado - AEE) com dois professores e dois alunos do ensino regular de uma escola municipal de São Mateus/ES. O estudo se referencia na abordagem Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e em seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência. Nesse contexto, podemos considerar que o crescente número de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular impacta diretamente a organização escolar. Educadores, gestores e demais profissionais da educação, em geral, têm pouco embasamento para desenvolver práticas que possam ser, de fato, inclusivas. Assim, o estudo mostra-se relevante no sentido de buscar caminhos que discutam o planejamento, o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência no contexto do ensino regular.

#### **Objetivos da Pesquisa:**

Analisar as contribuições da ação colaborativa do professor da Sala de Recursos Multifuncionais junto aos professores e alunos com deficiência da sala de aula regular.

#### **Procedimentos para obtenção dos dados:**

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação participante através da observação e participação da pesquisadora na dinâmica interativa da sala de aula e nas atividades que forem desenvolvidas junto aos alunos com deficiência e junto aos professores nos momentos de planejamento das atividades que ocorre na ação colaborativa entre o professor da sala de recursos e o professor regente da sala de aula. Os dados coletados serão registrados através das anotações das práticas educativas em diário de campo, contendo os registros das situações de aprendizagem ocorridas em aula junto aos alunos com deficiência e nas intervenções realizadas junto aos professores no momento do planejamento das atividades. As observações e anotações se darão em dois momentos da pesquisa:

- No momento da ação colaborativa entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de aula regular, em que ocorre o planejamento das atividades

realizadas junto aos alunos com deficiência;

- No momento em que o planejamento das atividades feito na ação colaborativa é posto em prática na sala de aula, junto aos alunos com deficiência.

#### **Riscos e Desconfortos:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação do planejamento da ação colaborativa e observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

#### **Benefícios:**

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere às atividades planejadas e adaptadas para os alunos com deficiência, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido às crianças com deficiência.

#### **Garantia do Sigilo e Privacidade:**

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e serão armazenados num prazo de 02 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação inclusiva, educação especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula regular, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com deficiência.

#### **Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

A sua participação na pesquisa é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo e você não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

#### **Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Maria Rozane Cabral da Rocha, nos telefones (27) \_\_\_\_\_ ou (27) \_\_\_\_\_. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) \_\_\_\_\_ 3312-1519, e-mail: [cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br](mailto:cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br), endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Assentimento Livre e Esclarecido.

**DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Eu fui informado (a) pela pesquisadora responsável do presente estudo sobre os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO e tive a oportunidade de fazer perguntas, assim como, todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma via deste Termo de Assentimento, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**ASSINATURA DO (A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “**A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFISSIONAL DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (AEE) COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**”, eu Maria Rozane Cabral da Rocha, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

## APÊNDICE D

## DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA



SÃO MATEUS, 04 DE Maio 2018.

## DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (AEE) COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR” de responsabilidade da pesquisadora Maria Rozane Cabral da Rocha, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Zenilza Aparecida Barros Pauli  
Secretaria da Educação

Prefeitura Municipal de São Mateus/ ES

Zenilza Aparecida Barros Pauli  
Secretaria Municipal de Educação  
Portaria nº 026/2017

## APÊNDICE E

### **Roteiro da Entrevista semiestruturada realizada com os professores participantes da pesquisa**

1. Você poderia contar como foi sua experiência em participar do trabalho colaborativo desenvolvido no segundo semestre de 2018?
2. Comente sobre a forma como foi desenvolvido os encontros para o trabalho colaborativo, você propõe alguma mudança?
3. Pontue sobre os pontos positivos e os negativos dos nossos encontros quinzenais. Quais as principais dificuldades e quais as possibilidades que o trabalho colaborativo propicia no processo de formação de professores e, em práticas pedagógicas que colaborem para a aprendizagem dos alunos, público-alvo, da educação especial?
4. Você acha que a frequência regular do trabalho colaborativo pode favorecer a prática pedagógica como?
5. O que você acha do professor da Educação Especial trabalhar junto com você, na sala de aula do ensino comum?
6. Comente sobre a temática “planejamento pedagógico para os estudantes público-alvo da educação especial”. Como você acha que deveria ser esse planejamento?
7. O trabalho colaborativo auxiliou você a atingir alguma meta do seu planejamento pedagógico com os estudantes, público-alvo da educação Especial? Cite algum.
8. Você acredita que as ações que foram planejadas nas nossas formações podem ser inseridas no planejamento pedagógico do próximo ano?
9. Para você qual é a diferença entre planejar as adaptações das avaliações individualmente e com os professores das salas de recursos?

10. Você gostaria de acrescentar algum dizer que considera importante no trabalho junto ao professor da sala de recursos e junto aos alunos, público-alvo da Educação Especial?