

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO EM EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA – LASEB

MÔNICA DE OLIVEIRA LOPES BASÍLIO

**PESQUISA-AÇÃO: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS POR INTERMÉDIO
DO ENSINO COLABORATIVO**

ITABIRITO

2025

MÔNICA DE OLIVEIRA LOPES BASÍLIO

**PESQUISA-AÇÃO: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS POR INTERMÉDIO
DO ENSINO COLABORATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação em Docência para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Ma. Bruna Cristina da Silva Hudson

ITABIRITO

2025

B312p
TCC

Basílio, Mônica de Oliveira Lopes, 1979-
Pesquisa-ação [manuscrito] : construindo práticas inclusivas por
intermédio do ensino colaborativo / Mônica de Oliveira Lopes Basílio. -- Belo
Horizonte; Itabirito, 2025.
55p. : enc., il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Bruna Cristina da Silva Hudson.

Bibliografia: f. 51-52.

Anexos: f. 53-55.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Educação
inclusiva -- Teses. 4. Inclusão em educação -- Teses. 5. Educação básica --
Teses. 6. Crianças autistas -- Educação -- Teses. 7. Educação especial --
Prática de ensino -- Teses. 8. Educação especial -- Métodos de ensino --
Teses. 9. Itabirito (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Hudson, Bruna Cristina da Silva, 1993-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação em Docência para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO PRIMEIRO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título "Pesquisa-ação: construindo práticas inclusivas por intermédio do ensino colaborativo", do(a) aluno(a) **Monica de Oliveira Lopes Basilio**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Bruna Cristina da Silva Hudson (orientador) e Maria Cecília Alvim Guimarães. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte, 12 de julho de 2025.

Aluno(a) Monica de Oliveira Lopes Basilio
Monica de Oliveira Lopes Basilio

Registro na UFMG: 2024694580

Bruna Hudson
Profa. Ms. Bruna Cristina da Silva Hudson
Orientador(a)

Maria Cecília Alvim Guimarães
Profa. Ms. Maria Cecília Alvim Guimarães
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

A todos os mestres/as que por nossas vidas passaram, mas em especial estes que nos auxiliaram nesta caminhada da pós graduação compartilhando com muita dedicação, empenho e sobretudo com muita vontade de aguçar em nós o desejo pelo saber um pouco do que sabem, a vocês a nossa gratidão.

À minha orientadora, Bruna Hudson, pesquisadora que com muito carinho e respeito caminhou de mãos dadas colaborando com seu conhecimento nessa árdua caminhada, só agradeço, com o seu auxílio essa tarefa tornou-se mais suave.

Gratidão à todos/as (profissionais, companheiros, famílias, crianças) que contribuíram para a realização desta pesquisa. A participação de todos/as foi elemento essencial para composição destes resultados.

RESUMO

Este estudo investiga o ensino colaborativo como uma abordagem pedagógica inclusiva para o desenvolvimento de práticas educacionais mais participativas. Por meio de uma pesquisa-ação realizada em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, o estudo teve como objetivo analisar estratégias, desafios e impactos dessa metodologia no aprendizado dos estudantes, especialmente de uma criança autista nível 2 de suporte. Os resultados sugerem que o ensino colaborativo quando colocado em prática, e fazendo as adequações necessárias, favorece tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e equitativo, e mais propenso ao desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: Ensino colaborativo; inclusão escolar; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study investigates collaborative teaching as an inclusive pedagogical approach for fostering more participatory educational practices. Through action research conducted with a first-grade elementary school class, the study aimed to analyze strategies, challenges, and impacts of this methodology on student learning, with a particular focus on a child with learning difficulties and a child diagnosed with level 2 autism support needs. The results suggest that, when implemented with the necessary adaptations, collaborative teaching enhances both academic performance and the development of socio-emotional skills. It also promotes a more dynamic and equitable learning environment, fostering greater student autonom.

Keywords: Collaborative teaching; school inclusion; pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Interação com os colegas da turma	22
Figura 2- Experimentar salada de frutas	23
Figura 3- Lanche da escola	23
Figura 4- Aulas especializadas (Biblioteca)	23
Figura 5- Aula de Educação Física	23
Figura 6- Aula de Educação Física	24
Figura 7- Aula de Música	24
Figura 8 e 9 Momento de crise e agressividade com colegas e com professores	26
Figura 10 e 11- Manifestação de crise e ansiedade	27
Figura 12 e 13- Busca por interação e agressividade	27
Figura 14 e 15- Buscando regulação e previsibilidade através da rotina visual	32
Figura 16- Novas formas para facilitar a compreensão da rotina escolar	33
Figura 17- Novas configurações adotadas na turma (dupla)	34
Figura 18- Novas configurações adotadas na turma (grupo)	35
Figura 19- Rotina visual em formato de relógio	36
Figura 20 e 21- Ensino do “não” e do “sim” por gestos e palavras	36
Figura 22- Aprendendo a fazer pedidos e experimentando novos sabores	38
Figura 23 e 24- Brincando e interagindo com os colegas	42
Figura 25- Partilhando lanche	42
Figura 26- Pegando o lanche autonomamente	43
Figura 27- Experimentando novos sabores (feijão)	43
Figura 28 e 29- Escrita e leitura em letra cursiva	43
Figura 30- Calçando-se	43
Figura 31- Interação e diversão com os colegas; seguindo regras sociais (fila)	45
Figura 32- Outras práticas sociais: compra na vendinha da escola	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPP	Análise crítica da prática pedagógica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
DUA	Dezenho Universal da Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TC	Termo de Conformidade
TCLE	Termo de Consentimento Esclarecido
TDAH	Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REVISÃO TEÓRICA	15
2.1 PERSPECTIVAS DO ENSINO COLABORATIVO E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO	15
2.2 PREPARAÇÃO, PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS	16
2.3 IDENTIFICANDO PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS ADOTADAS.....	18
3 METODOLOGIA	19
4 DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	21
4.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE INTERVENÇÃO	21
4.2 A CONVERSA COM A FAMÍLIA	27
4.3 RESULTADOS ALCANÇADOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES FUTURAS	29
4.4 ESTRATÉGIAS ADOTADAS NA ESCOLA	34
4.4.1 Readequação do ambiente.....	34
4.4.2 Estratégias de prevenção de crises.....	35
4.4.3 Ensino de comportamentos para fazer pedidos de maneira adequada.....	37
4.4.4 Estratégias de manejo e treinamento para crises agressivas	39
4.5 COMO O ENSINO COLABORATIVO FAVORECEU O APRENDIZADO E EM CONTRAPARTIDA ALINHOU-SE À PERSPECTIVA INCLUSIVA?.....	41
4.6 PRINCIPAIS DESAFIOS OBSERVADOS E SUGESTÕES PARA OS PROFESSORES	46
4.7 PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXOS.....	53

1 INTRODUÇÃO

O ensino colaborativo tem ganhado destaque no campo educacional como uma abordagem que valoriza a construção coletiva do conhecimento, o respeito à diversidade e a promoção de uma aprendizagem mais significativa. É fundamentado em princípios da cooperação e da corresponsabilidade entre educadores. Essa prática propõe a atuação conjunta de profissionais, especialmente professores regentes e professores da educação inclusiva, no planejamento, mediação e na avaliação das atividades pedagógicas propostas, desenvolvendo responsabilidade compartilhada e habilidades interpessoais entre estudantes e profissionais docentes.

Essa abordagem se mostra especialmente promissora no contexto da alfabetização, etapa fundamental do processo educativo, em que a atuação integrada entre profissionais pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Ao favorecer um ambiente de apoio mútuo e de trocas constantes, acaba por contribuir para a superação de barreiras à aprendizagem, fortalecendo e propiciando práticas pedagógicas mais equitativas e responsivas às necessidades dos estudantes.

Sobretudo, o ensino colaborativo beneficia todos os alunos, em especial aqueles que possuem alguma deficiência, e que estão incluídos nas classes de ensino regular. Além disso, está de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, 2008) que defende a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes, com e sem deficiência, em classes comuns da escola regular. Nessa perspectiva inclusiva promovida pela política, entende-se que a diferença não é tida como um problema a ser corrigido, mas sim como uma riqueza a ser acolhida. Quebra a lógica da segregação, substituindo o atendimento em salas separadas por práticas que consideram o aluno com deficiência como parte de um grupo. Assim, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de diversos quesitos como: a valorização da experiência docente compartilhada; o fortalecimento da cultura de acolhimento e respeito às diferenças na escola; a melhoria do desempenho acadêmico de todos os estudantes, não apenas daqueles com deficiência, uma vez que o ensino se torna mais acessível, visual, diversificado e interativo.

Nesse sentido, o ensino colaborativo não é apenas mais uma ação para “incluir” estudantes com deficiência, mas uma prática pedagógica transformadora, e alinhada ao princípio de uma escola para todos. Ao atender à diversidade, amplia as oportunidades de aprendizagem de maneira coletiva, democrática e significativa, como preconizado pela PNEEPEI (2008).

Assim sendo, buscou-se analisar como o ensino colaborativo poderia favorecer o aprendizado e, em contrapartida, alinhar-se à perspectiva inclusiva. Acredita-se que esta prática largamente difundida, pode ser uma estratégia pedagógica empregada como ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento de estudantes em fase de alfabetização. Desta forma, analisaremos como e, em que medida a colaboração e a interação impulsionam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos envolvidos. O quanto favorecem a superação de dificuldades e o avanço da aprendizagem construído por meio deste processo.

O Público da Educação Especial (PEE), conforme PNEEPEI em 2008, refere-se aos estudantes que têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das escolas comuns, de forma complementar ou suplementar à escolarização. Considera-se as pessoas com deficiência: intelectual, física, auditiva, visual, múltipla. Ainda, compõem este grupo pessoas com Transtorno do Espectro Autista TEA, Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD- Alunos com grande potencial em áreas acadêmicas, artísticas ou sociais).

Há ainda outros marcos legais e políticos que tratam da Educação Especial. A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação para todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (1996) define a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis e etapas de ensino. Já o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece metas específicas para ampliação de matrícula de alunos com deficiência em classes comuns (Brasil, 1988; 1996; 2024).

Com todas essas políticas, houve uma expansão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e com isso criou-se as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares. Para implementação dessa política, propôs-se a formação continuada de professores para atendimento especializado. Aliado a estas medidas, incorporou-se a utilização das tecnologias assistivas e adaptações curriculares que viessem de encontro às necessidades deste público.

Essas mudanças trouxeram para o aluno com deficiência acesso ao currículo comum com apoio especializado, proporcionando o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da socialização, promovendo oportunidade de interação com pares e construção de vínculos afetivos e sociais. Para os demais alunos, proporciona a aprendizagem da empatia, da solidariedade e do respeito às diferenças, e propicia a criação de um ambiente escolar mais cooperativo e democrático estimulando metodologias ativas e diversificadas que beneficiam todos os participantes. Contudo, ainda há desafios a serem vencidos como a falta de formação específica do corpo docente, a pouca ou nenhuma estruturação física dos estabelecimentos de

ensino, a baixa disponibilização de vagas de AEE para os estudantes e a precariedade ou inadequação dos recursos pedagógicos.

A resistência cultural à inclusão em algumas instituições e a necessidade de maior articulação entre políticas públicas, de educação, saúde, e assistência social também são fatores que não favorecem o bom desempenho. No entanto, há que se ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva representa um avanço civilizatório. Seus benefícios não se restringem apenas aos alunos com deficiência, mas estendem-se a toda comunidade escolar, pois valoriza a diversidade, promove uma escola mais justa, acessível e humana.

O objeto de análise dessa pesquisa é a implementação do ensino colaborativo em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental 1 (EF1), numa escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Itabirito- MG. Como forma de propor alternativas de trabalho e com isso suscitar debates acerca da possibilidade de realização de propostas similares na rede. Para além, procurou-se uma forma de aventar a proposta do ensino colaborativo com o viés da política de ensino na perspectiva inclusiva, na qual a fundamentação contempla a participação ativa e conjunta dos envolvidos, visando o desenvolvimento de todos.

Problema de pesquisa

Como o ensino colaborativo favorece o aprendizado e, em contrapartida, alinha-se à perspectiva inclusiva? Para tanto, este estudo visa analisar como se dá este trabalho e a construção conjunta de conhecimento, visando compreender o impacto do ensino colaborativo no desempenho acadêmico e nas habilidades socioemocionais de estudantes buscando avaliar resultados alcançados e articular possibilidades de intervenções futuras.

Hipótese

Acredita-se que a prática do ensino colaborativo pode ser de grande valia para o aprendizado e configurar-se como ferramenta de alto potencial para o desenvolvimento de estudantes em fase de alfabetização, especialmente na perspectiva da inclusão escolar.

Objetivo geral

Analisar o engajamento dos alunos em ambiente educacional e apurar estratégias eficazes quando da implementação do ensino colaborativo, identificando metodologias que

contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente de estudantes com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem.

Objetivos específicos

-Identificar práticas e estratégias eficazes utilizadas por educadores na aplicação do ensino colaborativo.

-Sondar os principais desafios enfrentados por professores e alunos na implementação e execução do ensino colaborativo.

-Avaliar o impacto do ensino colaborativo no desempenho acadêmico e nas habilidades socioemocionais dos estudantes.

Justificativa

Tendo em vista a garantia do direito pleno de todos os estudantes à educação e constatando a inexistência de um trabalho relacionado ao tema dentro da rede municipal de ensino de Itabirito-MG, propõe-se a execução de algumas atividades, na perspectiva do ensino colaborativo. A característica principal para o trabalho é o planejamento conjunto entre profissionais docentes visando alinhar ideias que melhor atendam às necessidades dos estudantes. Assim, após debate e definição de objetivos, distribuição de papéis e responsabilidades, fica alinhado que, para a realização dos trabalhos, haveria a necessidade da participação ativa de todos nas atividades propostas.

Refletindo sobre as dificuldades históricas enfrentadas por milhares de brasileiros no acesso à educação pública de qualidade, recordo-me de alguns obstáculos enfrentados. Nascida em uma comunidade rural no interior de Minas Gerais, vivenciei desde cedo a exclusão social e educacional, enfrentando a extrema pobreza, falta de transporte escolar, materiais didáticos e apoio institucional. Contudo, um percurso marcado pela resiliência, pela crença no poder da educação e pela constante luta para conquistar um espaço de pertencimento no mundo acadêmico e profissional.

Diversas barreiras enfrentadas desde a infância, quando não havia vagas em escolas próximas, tampouco recursos básicos para permanecer na sala de aula. Somente com muito esforço consegui concluir o ensino médio. As dificuldades e falta de condições financeiras impossibilitaram a entrada imediata no ensino superior, mas o sonho da universidade nunca foi abandonado.

Em 2016 consegui aprovação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do ENEM. Foi um marco simbólico e pessoal, pois o acesso à educação superior pública sempre foi por minha família entendido como uma conquista social e política, mas veio como resultado de muita luta, perseverança, políticas afirmativas e do esforço coletivo de uma trajetória familiar marcada pela marginalização.

Concomitante à graduação, atuei na educação infantil, e através deste trabalho aproximei-me das práticas inclusivas, especialmente do atendimento a crianças autistas. Estas experiências pedagógicas foram fundamentais para compreender que a inclusão verdadeira não se resume à presença física do estudante, mas à criação de um ambiente de aprendizagem significativo, respeitoso e ajustado às necessidades individuais.

Desta forma, digo que a educação é, antes de tudo, um ato de resistência. Cada passo dado rumo ao saber foi impulsionado por um desejo profundo de transformação, não apenas pessoal, mas coletivamente. Um legado que levarei de meu pai, que via no conhecimento um bem que ninguém pode tirar, ecoando como uma força propulsora do meu trabalho como educadora e defensora da inclusão. Nesse lugar, reafirmo o papel social da escola, da escuta sensível, da formação continuada e do trabalho coletivo como pilares de um sistema educacional mais justo, humano e igualitário.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 PERSPECTIVAS DO ENSINO COLABORATIVO E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

O ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que se baseia na interação e cooperação entre pares. Essa visão considera a atuação conjunta do professor regente e do professor especialista, visando alcançar objetivos educacionais comuns. Contudo, o ensino colaborativo enfatiza a importância do trabalho em equipe e da construção coletiva do conhecimento. “Atualmente, a escola inclusiva enfrenta desafios diversos, desde a diversidade cultural e socioeconômica até a inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência.” Roxo; Amato, 2009, p.23). Sobre este assunto as autoras pontuam ainda que [...]

“os métodos tradicionais de ensino muitas vezes não são suficientes para garantir equidade no aprendizado. Nesse contexto, estratégias como o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) têm apresentado resultados positivos no atendimento às necessidades educacionais diversas” (Roxo; Amato, 2018, p.140).

Essa metodologia defende o pressuposto de que a colaboração entre pares pode enriquecer o processo de aprendizagem, fomentar habilidades interpessoais e preparar os estudantes para os desafios do mundo real. Essa seria ainda uma das premissas da Teoria Sociocultural de Vigotsky, a qual defende que nos tornamos humanos no contato com outros humanos. Não obstante, quando o ensino colaborativo é executado na sua forma plena, a criação de ambientes de aprendizagem onde os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns, compartilhando conhecimentos, favorece o desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas. A abordagem pode impulsionar o entendimento do conteúdo, e propicia o desenvolvimento de competências essenciais para a vida pessoal dos envolvidos como: a comunicação eficaz, a empatia e a capacidade de trabalhar em equipe, pois "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças apropriam-se das formas de comportamento e cognição existentes em seu ambiente cultural" (Vigotsky, 1998, p. 115).

Roxo e Amato (2009) destacam que embora o ensino colaborativo seja uma metodologia bastante aplicada em países como Estados Unidos e Itália desde os anos de 1990. No Brasil, estão sendo desenvolvidos estudos para ampliar essa proposta conforme a realidade escolar do país (Pedro; Bengtson, 2025).

De acordo com Stainback & Stainback (1999), as práticas de ensino colaborativo mais eficazes incluem decisões baseadas na observação conjunta, e a aplicação de algumas práticas:

-Planejamento conjunto: Os professores planejam juntos as aulas, adaptando conteúdos, metodologias e avaliações às necessidades dos alunos.

-Coensino: Ambos docentes, atuam ao mesmo tempo na sala de aula, podendo dividir funções de acordo com o conteúdo, o grupo de alunos ou as estratégias utilizadas.

-Revezamento de funções: Os docentes alternam a condução da aula, permitindo uma troca dinâmica e focada nas especialidades de cada profissional.

-Agrupamentos flexíveis: Os alunos podem ser divididos em grupos menores para atividades, com acompanhamento de um dos professores, possibilitando intervenções mais direcionadas.

-Avaliação compartilhada: As decisões sobre o progresso dos alunos são feitas de forma coletiva, com base nas observações e registros dos dois profissionais.

O trabalho, de observação e execução do ensino colaborativo traz contribuições tanto para os estudantes quanto para os docentes, e acaba por produzir experiências que constroem significados. Culmina com a produção de benefícios como: fortalecimento da inclusão escolar; apoio efetivo a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem; troca de saberes entre os docentes; desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas dos alunos; e podem servir de estímulo ao trabalho em equipe e à empatia. Como pontua Guelhiri; Lessa; Fantacini (2021, p. 88) a “colaboração entre professores possibilita uma prática mais reflexiva e efetiva para atender às necessidades dos alunos.” De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) a Educação Especial deve ser integrada à proposta pedagógica da escola regular, a fim de garantir o atendimento pleno de todos os estudantes.

2.2 PREPARAÇÃO, PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS

Para o trabalho colaborativo, deve-se considerar a preparação e execução das atividades tendo como parâmetro a atuação em equipe, o planejamento conjunto e a implementação detalhada de cada etapa do processo. Pois, como contextualizado anteriormente, o ensino colaborativo é um modelo que integra professores da educação regular e da Educação Especial, visando oferecer suporte mais eficaz a estudantes com diferentes necessidades. No Brasil, ainda que o modelo de ensino colaborativo seja incipiente, há esforços que revelam desafios e as oportunidades para a formação de equipes colaborativas.

De acordo com Lopes para que o ensino colaborativo aconteça na prática é necessário “[...] a valorização do trabalho docente, melhorias das condições de trabalho, a facilitação na implementação do ensino em parceria também se faz essencial, pois são essas condições que sustentem uma cultura inclusiva e colaborativa nas escolas” (Lopes, 2021, p. 165).

O ensino colaborativo requer uma estrutura clara e suporte adequado por parte do professor para orientar os alunos, auxiliar na resolução de conflitos ou dificuldades, pois cabe a ele fornecer diretrizes, definir dinâmicas de trabalho, monitorar o progresso dos grupos, e oferecer apoio quando necessário para garantir que as atividades colaborativas sejam produtivas e bem-sucedidas. Ainda há que considerar a abordagem de questões como: planejamento compartilhado, desenvolvimento de currículos adaptados.

Outra vertente a ser considerada é o apoio institucional para que o ensino colaborativo seja viável e eficaz, e o investimento em políticas e recursos que promovam a integração e a coesão entre os profissionais da educação. Não há como se pensar em sucesso na implementação sem considerar formas de difusão da prática colaborativa que interliguem universidade, escola e família no sentido de fortalecimento das relações. É preciso pensar desde a formação docente, até a atuação de cada parte envolvida, para traçar um trabalho colaborativo que auxilie na inclusão escolar de todos os alunos, já que estes pontos se destacam como dois dos principais desafios para a real efetivação da metodologia.

De acordo com Stainback e Stainback (1999) é importante o planejamento e a integração docente na escola inclusiva. ‘Preparar atividades de cunho colaborativo que sejam significativas e alinhadas com os objetivos de aprendizagem pode demandar mais tempo e esforço do docente. Alnahdi, 2015, p.288)’. Alnahdi, 2015 salienta que para um trabalho menos oneroso, o profissional deve planejar a execução das atividades com antecedência, utilizar recursos e materiais disponíveis sempre que possível, de acordo com a necessidade dos estudantes. Buscar a colaboração com outros professores a fim de compartilhar ideias e desenvolver atividades interdisciplinares, também pode ser uma boa saída.

Os autores destacam ainda que balancear atividades colaborativas com tarefas individuais e dispor oportunidades para que os alunos trabalhem de forma independente, além de incentivar a responsabilidade pessoal e a autoeficácia, são trabalhos que deverão sempre fazer parte do repertório docente. Todavia os desafios não se restringem apenas aos profissionais, pois alunos com níveis variados de habilidades, estilos de aprendizagem e participação diversas podem ter dificuldades em colaborar de maneira eficaz, resultando num processo pouco produtivo. Sendo assim, é importante buscar a formação de grupos equilibrados com estabelecimento de papéis, e regras claras, de forma que, dentro do grupo, todos possam

contribuir de acordo com suas habilidades. Tudo isso, deve ser pensado aliando apoio adicional aos alunos que mais precisam de ajuda.

2.3 IDENTIFICANDO PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS ADOTADAS

O ensino das habilidades de resolução de conflitos e comunicação assertiva, também pode ser utilizado. É um trabalho, cuja dinâmica remete ao ensino colaborativo. Por isso inclui atividades de construção de equipe, fornecendo estratégias para mediação e negociação, considerando as diversas nuances no ato de aplicação da proposta.

Trabalhar na perspectiva colaborativa requer considerar um “modelo de ensino que deve ser compreendido como uma forma de educação em que todos os envolvidos sejam responsáveis pelo processo de desenvolvimento e inclusão do aluno” (Guelhiri, Lessa, Fantacini, 2018, p. 98). Para Ribeiro e Amato (2009, p. 140) “atualmente a escola inclusiva tem vários desafios, como o de atender alunos com etnias diversas, diferentes níveis sociais, culturais e econômicos, e alunos com deficiências: motora, intelectual, sensorial, entre outras”. A partir disso, é possível destacar que os métodos tradicionais não conseguem assegurar a aprendizagem de todos os estudantes de forma igualitária. Nesse sentido, abordagens inovadoras como o ensino colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) têm apresentado melhores resultados. Entre essas estratégias, destaca-se o uso das tecnologias educacionais, que “melhora a independência e a autonomia do aluno nas tarefas acadêmicas, levando-o à aprendizagem dos conteúdos propostos, compondo a chamada flexibilização do currículo” (Alnahdi, 2014; Ribeiro; Amato, 2018, p. 142). Sobre essa questão Fidalgo e Thormann discursam que:

A tecnologia torna possível a aplicação dos princípios do DUA somados ao uso de diferentes técnicas de aprendizagem, auxiliando os professores no processo de ensino-aprendizagem. O uso de formatos alternativos baseados no DUA é válido e importante para facilitar o acesso de todos ao conteúdo; no entanto, alguns alunos se beneficiam com a leitura de texto e um tempo adicional para a realização da atividade (Fidalgo; Thormann, 2017 apud Ribeiro e Amato, 2018, p.142).

Neste artigo Ribeiro e Amato (2018) declaram que a variabilidade de opções, incluindo até meios mais convencionais de aprendizagem de forma geral, favorece e aumenta as possibilidades de participação de todos os estudantes e, conseqüentemente, aumentam as chances de sucesso no aprendizado.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho traz a proposta de uma pesquisa-ação aplicada, tendo como cerne principal o ensino colaborativo na perspectiva inclusiva. Essa pesquisa assume um viés de cunho exploratório, descritivo de metodologias e técnicas que foram desenvolvidas e aplicadas junto aos estudantes. Para o procedimento de coleta de dados utilizou-se da observação da turma, da prática docente, do desempenho cognitivo e socioemocional da criança acompanhada, a fim de conhecer o perfil de aprendizado, e ainda questões que ofereciam barreiras ao seu desenvolvimento visto que, não se encontrou registro de trabalhos relacionados à temática correspondente na rede municipal de ensino.

Como forma de compreender melhor o funcionamento e buscar embasamento teórico, tentou-se ainda conhecer a estruturação e a metodologia do ensino colaborativo através de artigos disponíveis no banco de dados referentes ao tema abordado. Assim sendo, selecionou-se artigos que abordam o tema, sugerem condutas e propostas de atividades para um trabalho alinhado à perspectiva inclusiva com crianças neuroatípicas, ou neurodivergentes como no caso do TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno do Desenvolvimento da Atenção ou Hiperatividade).

Em meados de março de 2024, iniciou-se o trabalho com a observação da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental1 (EF1) da rede municipal da cidade de Itabirito-MG. Composta por 21 estudantes, sendo 13 meninos e 8 meninas, ambos na faixa etária dos 6 anos de idade em fase de alfabetização. Do total de vinte e uma (21) crianças observou-se que pelo menos sete (7) demonstravam grande dificuldade para a alfabetização, sendo que destes sete, dois estavam em nível pré-silábico, três encontravam-se no nível silábico sem valor sonoro, e duas crianças no nível silábico com valor sonoro. Os demais estudantes da turma encontravam-se no nível alfabético.

Após a observação dos estudantes e levantadas algumas informações acerca do desempenho dos mesmos, efetuou-se uma conversa entre os profissionais para traçar metas e objetivos comuns - professor regente e professora apoio- visando selecionar os estudantes com maiores dificuldades, para posteriormente esboçar estratégias de colaboração e intervenção que viessem de encontro às necessidades levantadas.

Das crianças mapeadas, duas foram selecionadas para aplicação de intervenção intensiva, tendo como critério de escolha, a apresentação de características distintas e/ou maiores dificuldades para a codificação e decodificação. Dessas duas crianças, uma é um menino com TEA (Transtorno do Espectro Autista), nível 2 de suporte. E a outra criança, uma

menina, cujas dificuldades apresentadas destaca-se na não apresentação de respostas oralizadas, além de apresentar, grandes dificuldades de realizar as atividades e interação com colegas e professores. Neste estudo, chamaremos a criança TEA de H (nome fictício) e a menina de M (nome fictício).

Assim sendo, foi encaminhado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a apresentação da professora/pesquisadora, conhecimento e anuência das famílias a respeito da pesquisa e do trabalho a ser realizado na escola com suas crianças. Para complementar, assinou-se também o termo pelo professor regente e direção da escola, os quais seguem anexados no final deste trabalho. A família de H assinou concordando com a intervenção, mas a família de M não deu devolutiva, e apesar das professoras enviarem bilhete por meio da agenda da criança, nenhuma resposta foi enviada. Em virtude disso, este estudo, focou em abordar o trabalho executado pensando especificamente em H, apesar da adoção de algumas medidas pensadas para o trabalho com M, já que a proposta contempla promover a inclusão de todos.

A partir dessa abordagem, buscou-se integrar todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, necessidades especiais, e/ou diferentes origens culturais e sociais em todas as atividades escolares, com o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem acolhedor, onde todos os estudantes pudessem desenvolver o máximo do seu potencial e sentirem-se integrantes do grupo.

A escolha por esta metodologia deu-se devido à sua dinamicidade, que pode ser implementada de diferentes formas, adequando-se à realidade da escola, ao perfil dos profissionais envolvidos, dos estudantes que serão impactados pela proposta e dos objetivos educacionais traçados.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nas últimas décadas o modelo tradicional de ensino a que se tinha acesso era predominantemente centrado no professor, com o aluno assumindo uma posição passiva na aquisição do conhecimento. Com o avanço nos estudos das teorias educacionais e o reconhecimento da importância do aprendizado ativo, o ensino colaborativo tem se consolidado como uma abordagem que promove a atuação constante dos alunos, como é apontado por Roxo, Ribeiro e Amato (2009).

Através da pesquisa investigativa, procurou-se referenciais teóricos com práticas inclusivas e colaborativas que fossem possíveis de implementar numa turma de primeiro ano EF I, em fase de alfabetização. Assim, buscou-se analisar os resultados apurados sabendo que o ensino colaborativo é tido como uma concepção de ensino inclusiva e inovadora, no entanto, configurando-se, ainda, como uma prática desafiadora.

Para esta pesquisa, considera-se que essa metodologia se mostra especialmente promissora no contexto da alfabetização, etapa fundamental do processo educativo, em que a atuação integrada entre profissionais pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, já que, ao favorecer um ambiente de apoio mútuo e trocas constantes, acaba-se por contribuir para a superação de barreiras de aprendizagem, fortalecendo práticas pedagógicas mais equitativas e responsivas, indo de encontro às necessidades dos estudantes.

Para tanto, este estudo intencionou analisar como se dava este trabalho e a construção do conhecimento, visando compreender o impacto do ensino colaborativo no desempenho acadêmico e nas habilidades socioemocionais dos estudantes, assim como, avaliar resultados alcançados e articular possibilidades de intervenções futuras. Para isso, objetivou-se considerar a preparação e execução das atividades, baseada no trabalho em conjunto, que poderiam oferecer um suporte mais eficaz e consistente aos estudantes.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE INTERVENÇÃO

Este trabalho promoveu um debate entre pares (professor regente de turma e professor especialista), tornou propícia a reflexão de membros gestores acerca do assunto, oportunizou a visibilidade e buscou difundir ideias e técnicas que envolvem a temática. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de esboçar tentativas de trabalho no segmento, e debater possibilidades de aplicação, alinhando propostas de trabalho concernentes ao tema abordado.

O foco metodológico para intervenção neste trabalho, teve como base os preceitos do ensino colaborativo, com predomínio do coensino. Vilaronga, Lourenço e Costa (2025, p. 31) em seu artigo Princípios do Coensino, “refletem acerca das possibilidades e dos desafios do coensino na articulação entre os professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado”, e sobre esta temática evidenciam “[...] o coensino enquanto um modelo possível na realidade brasileira com destaque para a colaboração necessária entre as parcerias”.

Assim, diversos procedimentos e adaptações foram pensados e implementados a fim de promover a inclusão e a participação da criança com o grupo. Iniciou-se com pequenas adequações no ambiente, no manejo e conduta direta com a criança e na organização da sala (em grupo, duplas, individual) variando de acordo com a atividade proposta. Ainda foi proposta a inserção da criança em todas as atividades e aulas especializadas, fornecendo apoio e subsídio para participação e interação. A seguir, imagens ilustrando algumas propostas adotadas, participação em todas as atividades e aulas especializadas.

Se antes da implementação da proposta, H não manifestava interesse em interagir com colegas, agora ele passa a viver e experienciar essas relações através de brincadeiras. A figura 1 exibe a interação do estudante com os colegas de turma, no momento do recreio, e aparentemente ele gosta deste contato. Com o trabalho o aluno que ficava isolado, passou a conviver diretamente com seus pares

Figura 1- Interação com os colegas da turma.



Fonte:Arquivo Pessoal.

Para demonstração do trabalho a figura 2 abaixo, traz a primeira tentativa de levar H para experimentar um lanche de forma coletiva (quando todas as crianças da turma foram convidadas a prepararem e experimentarem uma salada de frutas). Embora, não comendo nenhuma das frutas servidas, H conseguiu permanecer no ambiente e aguardar os colegas. Na figura 3 podemos observar o momento do lanche, em um dia em que foi servido macarrão (prato

muito apreciado por H). Através destas oportunidades, H ia sendo exposto às situações, e posicionado de forma intencional ao lado dos colegas, visando ampliar os momentos de socialização, e oportunizar novas vivências.

Figura 2 - Experimentar salada de frutas;



Figura 3- lanche da escola.



Fonte: Arquivo pessoal.

Conforme as figuras 4 e 5 (abaixo), podemos observar H participando das aulas especializadas juntamente com os colegas. Essa foi outra postura constantemente adotada para a inclusão de H na rotina escolar. Assim, acompanhado pelos colegas e professora apoio, passou a participar de todas as aulas, nos diversos ambientes.

Figuras 4 e 5 - Aulas especializadas: Biblioteca, e Aula Educação Física



Fonte: Arquivo pessoal

Ainda que H não fizesse exatamente o que os colegas de turma estivessem fazendo, (como no caso da aula de educação física figura 6 (abaixo), em que a atividade é realizada com as crianças sentadas ao chão da quadra, H permanece de pé no meio delas). Essa condição era considerada importante, como observador. A figura 5 (acima) exhibe H (segunda criança da esquerda para a direita) em outro dia/momento, em que estimulado oralmente por professores, realiza as coordenadas estabelecidas pelo docente (educador físico), tendo como auxílio estímulos, verbais e visuais de colegas da turma.

H também foi inserido nas aulas de música figura 7 (abaixo), de início, demonstrava incômodo com os sons e a agitação dos colegas. Com o passar do tempo, apresentou interesse pelos instrumentos musicais, e era estimulado pelo professor a manuseá-los. Nessas situações, participava ativamente e apresentava ótima memória tanto para demonstrar as notas musicais, quanto letras de músicas que mais gostava.

Figuras 6 e 7 - Aulas Educação Física e Música



Fonte: Arquivo pessoal

Embora a proposta do ensino colaborativo mostrasse-se uma ferramenta potencialmente útil e necessária ao trabalho, alguns desafios tiveram que ser ultrapassados. O primeiro e grande passo a ser dado com H, era promoção da dessensibilização, para que a criança conseguisse vencer a barreira sensorial e comportamental. H um menino, autista, 6 anos de idade matriculado no primeiro ano do ensino fundamental 1, da rede municipal de ensino, da cidade de Itabirito. E ainda que o menino conseguisse comunicar-se verbalmente, era comum apresentar crises, sair aos gritos, correndo pela escola, agredir pessoas, principalmente quando avistava objetos de apego, e/ou quando queria fugir de alguma atividade. Com isso, tornou-se difícil circular com ele pelo ambiente, visto que, o apego exagerado por telas e computadores, fazia com que H apresentasse comportamento compulsivo e pouco tolerante às negativas de manipulação dos objetos.

Geralmente, H apresentava comportamento pouco solícito às cobranças ou comandos, grande dificuldade de expressar o que desejava, e ainda, manifestava constantes negativas diante das solicitações. Assim, de início, optou-se por evitar a circulação excessiva com ele pela escola, a fim de observar se era a movimentação do ambiente, o barulho ou as cobranças que propiciavam as crises e/ou desregulações.

Com o passar dos dias, H começou a dar sinais de que gostava das interações. Na sala, foi até o lugar onde sentava um coleguinha, olhou para a professora apoio e disse: “Gabriel”... A professora interpretou como que ele estivesse procurando pelo colega e respondeu: _ “Gabriel não veio hoje”. Assim como manejava o comportamento a fim de evitar crises disruptivas em

outros momentos, logo lembrou o nome de outro colega, e apontando disse: _ “Mas, o Ariel veio, chama ele para brincar com você” (Observação: nomes fictícios).

Diversas vezes H reagiu intempestivamente a qualquer contrariedade, o que geralmente culminava em crise, nesse período inicial das aulas (1º trimestre de 2024) foi uma constante para criança. Tal fato, contribuiu para que já nos primeiros quarenta dias de aula passassem três pessoas diferentes para acompanhá-lo, as quais não permaneceram, devido ao seu perfil de difícil manejo comportamental.

Durante o momento do lanche H ficava em sala, arrumava seu suco com biscoitos sobre a mesa e ficava tranquilo na maior parte do tempo. Neste momento, a professora apoio, também fazia seu horário de intervalo. Após esses vinte minutos de descanso, o menino era estimulado a sair para o recreio juntamente com os colegas e a professora apoio ia acompanhando. Assim, dia a dia, H ia diminuindo a sua sensibilidade ao barulho, às movimentações excessivas dos colegas, e gradativamente, o estudante começou a interagir e ter contato com os pares, em um ambiente mais livre e alternativo.

A ideia era promover interações e pequenas socializações, e ir aumentando aos poucos o tempo e a qualidade dessa relação com colegas. Desta forma, a criança começou a interagir e ter um contato mais aproximado com seus pares, num ambiente mais livre, com riqueza em vivência social, o que era visivelmente difícil para ele, entretanto, extremamente necessário para seu desenvolvimento e adaptação. Esse processo de dessensibilização durou cerca de quarenta dias. Nesse período, a criança se desregulou, agrediu colegas da turma e outros alunos da escola, foi advertido pelas professoras, mas continuou a ser colocado nas interações, tendo respeitado seu limite e vontade para permanência, contudo, às vezes, seu tempo de tolerância era bastante curto (cerca de cinco a dez minutos).

Um outro desafio para inclusão de H era o seu hiperfoco em telas. O problema era que a tela interativa da sala era utilizada diariamente para apresentação da atividade pedagógica, a fim de facilitar a visualização, a explicação e realização da mesma. A partir do momento em que via a tela ligada, H não conseguia prestar atenção em mais nada, ficava de olhos fixos, sorria, e parecia viajar na imaginação, hipnotizado. Ao ser solicitada realização de alguma atividade escrita, parecia não ouvir, e, por diversas vezes, era concedido-lhe um tempo para uso do instrumento, no entanto, restringindo o seu uso a algum tipo de jogo. Ainda assim, apresentava crises tentando acessar o que desejava: outros jogos; youtube; etc.

Outro fator que prejudicava bastante e interferia na inclusão do estudante é o fato de ele não conseguir identificar seus sentimentos e emoções e expressá-los adequadamente, de forma

oral. Assim, geralmente H manifestava suas inquietações através da agressividade, o que pode ser observado nas figuras 8 e 9.

Figuras 8 e 9- Momentos de crise e agressividade com colegas e professores



Fonte: Arquivo pessoal

Este foi um dos maiores desafios para a implementação da proposta colaborativa. Devido às suas crises de agressividade, foi preciso sempre ter alguém que conhecesse seu comportamento e conseguisse manejar suas crises. Alguém que fizesse as intervenções adequadas a fim de evitar situações que colocassem em risco, tanto a criança, quanto os demais estudantes ou funcionárias da escola.

Na figura 10 (abaixo) pode-se ver H em crise, choro insistente, agitação motora e dificuldade de autorregular-se diante de alguma negativa ou frustração. Já na figura 11, uma demonstração de quando H apresentava crise por ansiedade ou quando recusava-se a sentar-se para realizar a atividade de registro pedagógico. Tais comportamentos dificultavam a permanência e o aproveitamento do estudante na escola, e configurava-se como uma das maiores barreiras para seu aprendizado.

Nesses momentos de crises era comum o estudante apresentar baixo limiar à frustrações, quando encontrava colegas, não conseguindo expressar seus desejos ou insatisfações, o fazia buscando por interação de maneira inadequada puxando os colegas (figura12 abaixo). Outras vezes expressava suas insatisfações agredindo profissionais, ou colegas quando impedido de acessar telas por exemplo (figura 13).

Figuras 10 e 11- Manifestações de crise e ansiedade



Fonte: Arquivo pessoal

Figuras 12 e 13 - Busca por interações, e agressividade



Fonte: Arquivo pessoal

Embora houvesse um esforço para a implementação do ensino colaborativo, há que se lembrar, que muitos ajustes tiveram que ser considerados para que a metodologia funcionasse, frutificasse e principalmente produzisse resultados mais satisfatórios. Desafios desde o ato de planejar, como tempo para debate e alinhamento de propostas. Pensar possibilidades de trabalho em conjunto, conversas envolvendo todos os profissionais das áreas da educação, saúde, e social, incluindo a participação ativa da família, que sempre foi convidada a trazer sua perspectiva para o trabalho, não se configurou como uma tarefa fácil. No entanto, este foi um propósito que se planejou, para conseguir enriquecer a proposta aliviando a sobrecarga de uma parte em detrimento de outras.

4.2 A CONVERSA COM A FAMÍLIA

Após diversas alternativas e hipóteses testadas para o trabalho, visando a diminuição de comportamentos interferentes como agressividade e desmotivação para realização das atividades, consideradas barreiras para o aprendizado, conseguiu-se uma conversa com a avó da criança, professoras (regente e apoio) e supervisão. Nesta reunião, apurou-se que a criança

vivia há um ano juntamente com o pai, a avó e o avô, tendo convivência com a mãe somente nos finais de semana. Apurou-se, ainda, que o menino havia tido o diagnóstico de TEA aos 2 anos de idade, e que no momento fazia acompanhamento com neuropediatra (particular). Soube-se que era assistido por profissionais da rede pública municipal no Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAEE), uma vez por semana, sendo alternado o atendimento entre: psicóloga e terapeuta ocupacional a cada semana.

No entanto, foi revelado que era comum a criança faltar aos atendimentos por dificuldades da família em levar a criança, visto que esta era uma função assumida pela avó, já que o pai estaria trabalhando naquele horário. Após esta conversa, percebeu-se que, apesar da família ter o diagnóstico há quatro anos, já que agora a criança estava com 6 anos, e ter a possibilidade de acesso a mais serviços especializados com maior frequência, muito haveria de ser feito para que seu processo de inclusão de fato acontecesse.

Durante a oportunidade, levantou-se ainda o questionamento sobre a falta de frequência da criança à Sala Recurso Multifuncional (SRM), pois apesar de inscrita para atendimento, era comum a ausência do estudante nesses agendamentos. Quanto a estas faltas, a avó justificou que seria devido ao fato de a criança estar frequentando aulas de natação no mesmo horário e dia, no entanto, a família nunca solicitou mudança no horário de atendimento, nem justificou a ninguém da equipe escolar o motivo das faltas. Apenas não levavam o estudante no horário estipulado.

Nessa oitava da avó, professoras (regente e apoio), supervisora, e psicóloga escolar conduziram a conversa, tentando esclarecer dúvidas, compreender situações, e motivações que justificariam alguns comportamentos manifestados pela criança como: ansiedade, desregulação emocional, agitação. A partir dessa escuta, foi possível compreender e descobrir possíveis questões que contribuiriam para comportamentos inadequados, apresentados pela criança no ambiente escolar.

Um importante ponto observado através das falas da avó é que, aparentemente, ela ainda não havia compreendido como lidar e manejar os comportamentos agressivos da criança durante as crises. Ela relatou que quando o menino ficava nervoso ou não conseguia expressar o que queria acabava por agredi-la. Mas ressaltou, que geralmente ele se comportava bem para ter acesso ao tablet e/ou telefone. O que deu a entender que seriam estes objetos empregados como ferramenta de negociação.

Questionada se o estudante teria convívio social com outras crianças fora da escola, a avó afirma que sim e completa que, esporadicamente, ele brinca com uma prima pequena, mas que seu maior convívio com outras crianças acontece na escola. Nesse sentido, observamos que

se tratava de um grande desafio para o estudante essa convivência e interação. Sabendo ser esta uma das maiores barreiras para o TEA, recomendou-se à avó e à família que, na medida do possível, oportunizassem interação com outras crianças e acesso a diversos ambientes.

Para finalizar a conversa, a psicóloga escolar falou sobre algumas questões próprias do autismo, e ressaltou a importância do acompanhamento dos diversos profissionais e especialistas que a criança necessitaria acessar. Isso porque a criança apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, contudo, apresenta barreiras bastante consistentes para apreensão de novas habilidades, devido à questões de comportamento, principalmente irritabilidade, baixo limiar à frustração e agressividade.

Outro ponto abordado nesta conversa foi o esclarecimento sobre a importância da participação ativa da família (pai, mãe) nas questões e tratamento de assuntos escolares da criança, pois desde o início do ano letivo o menino acessava a escola por meio de transporte terceirizado, o que dificultava a conversa diretamente com algum responsável. Assim, todos os ocorridos no dia a dia eram descritos através da agenda. No entanto, havia questões essenciais a serem tratadas, mas só fariam sentido se fossem feitas por meio do diálogo entre as partes, pois exigiam compreensão de fatores que poderiam contribuir para tal desfecho.

Após esclarecimentos, sobre as medidas e condutas adotadas pelas profissionais da escola como forma de amenizar os comportamentos problema do estudante no ambiente, enfatizou-se a importância do engajamento de todos os familiares nesta fase. Deste modo, alinhados alguns procedimentos e condutas, ficou claro para a avó que muito esforço, parceria e empenho de todas as partes seriam necessários para auxiliar no desenvolvimento da criança. Também procurou-se saber estratégias e medidas adotadas diante das crises manifestadas. Ao que a avó respondeu que faziam acordos com a criança, que ao cumprí-los durante o dia, o menino fazia jus ao uso do tablet à noite, após a chegada do pai do trabalho.

4.3 RESULTADOS ALCANÇADOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES FUTURAS

Analisando os resultados apurados diante do trabalho realizado, observou-se características bem peculiares, que promoveram bastante reflexão e debates acerca do tema inclusão. Sabe-se que a fase de alfabetização das crianças por si só já é complexa e minuciosa. Entretanto, para casos como o da criança autista integrante da turma em questão, essa fase extrapola os meandros da alfabetização, indo em direção aos comportamentos sociais. Nesse caso específico, em grande parte do tempo, exigiu das profissionais intervenção ativa e ponderações pontuais, requerendo ainda esforço dos demais profissionais que assistiam a

criança seja em outras terapias e/ou propostas, a fim de conseguirmos reduzir comportamentos interferentes. Desse modo, a proposta colaborativa foi sendo construída com a solicitação da participação de outros profissionais, de acordo com a necessidade para o momento.

De início, a equipe debruçou-se em pensar um plano, no qual pudesse traçar uma intervenção que levasse em consideração os gostos da criança, oferecendo alternativas de escuta e escolha de objetos e/ou situações, pautados nos princípios do ensino inclusivo. A intenção era conhecer melhor o estudante, para, a seguir, definir condutas e analisar possíveis alternativas, mais apropriadas, pois nesse momento era preciso concentrar esforços em diminuir a agressividade e crises de desregulação diante das solicitações de permanência em sala de aula.

Após a descoberta dos gostos da criança, deduziu tratar-se de um interesse extremo por telas o que o levava a crises disruptivas intensas, e a pedidos incessantes pelo desenho “Mundo Bitá” e jogos interativos. Quando não conseguia o que pedia, saía gritando pela escola, entrava nas salas onde via telas ligadas e sem a permissão ia logo tocando e direcionando para o que lhe interessava (jogos e/ou vídeos). Ao ser solicitado que se retirasse ou não mexesse no objeto, demonstrava irritação, gritava e, por muitas ocasiões, agredia fisicamente quem o advertia. Outras vezes saía correndo, gritando pelos corredores e agredia qualquer pessoa que encontrasse pelo caminho, até mesmo outras crianças da instituição.

Depois de apresentar alguns episódios de desregulação como este narrado, a direção solicitou à família que tomasse providências e buscasse acompanhamento médico para a criança. Diante dos ocorridos, a família atendeu ao pedido e a criança retornou à escola alguns dias depois. Agora medicado e com olhares mais atentos a ele, vencemos a primeira etapa. Contudo, o acompanhamento de outros profissionais como terapeuta ocupacional, psicólogo e fonoaudióloga seriam buscados a posterior, ainda sob insistência da equipe escolar.

Entretanto, sabe-se que uma das características que podem fazer parte do diagnóstico autismo além do hiperfoco, é a rigidez cognitiva. Nesse caso, isso foi manifestado pela criança, que procurava constantemente por um parquinho (lembrança que trazia da educação infantil). Segundo relatos da família, no ano anterior, a criança se recusava a ficar em sala e era permitido a ele permanecer no parquinho da escola no período em que tinha como horário de aula. Assim, o estudante foi apropriando-se do ambiente a seu modo e manifestava seus desejos recusando-se a permanecer junto com os colegas em sala, fugindo sempre para lá.

Agora, no Ensino Fundamental (EF1) o comportamento aprendido era expressado provavelmente com a mesma intenção de não entrar na sala, conviver com os pares e executar as atividades pedagógicas solicitadas. Como tudo era muito novo, e certamente muita demanda concomitante, a reação da criança era fugir, ou reagir aversivamente diante das solicitações.

Embora apresentasse bom desempenho cognitivo, a criança não possuía todos os requisitos básicos para permanência em sala e execução das atividades. Nesse sentido, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) traçado, levando em conta questões de convivência socioemocional como relevantes para o desenvolvimento integral do estudante. Sendo assim, para a execução do plano, passou-se a cogitar a participação e contribuição de todos que tinham contato direto e indireto com a criança.

Começamos o trabalho pela escuta ativa da criança, levando a ela indagações, quando em momentos de crises. Essas averiguações vinham em formato de questionamentos: “O que você quer? Me fala para eu te ajudar, pois eu não sei.” Contudo, de início a criança não compreendia, e não sabia como responder às indagações. Tal fato chamou a atenção da professora apoio, que ao tentar fazer a mediação, diante das primeiras crises esboçadas por H quando pedindo por parquinho, e ao observar o ambiente, notou que embora tivesse uma imagem de parquinho na rotina visual da criança, na escola não havia este brinquedo sequer diante do espaço do seu campo visual. E, provavelmente, por não ser compreendido, demonstrava sua insatisfação através da agressividade e da irritação.

Diante disso, a professora propôs a adequação e efetuou-se a reorganização da rotina visual do menino. E, diariamente, sempre na sua chegada à sala, era feita a apresentação desta rotina para ele, com a professora narrando cada atividade a ser executada naquele dia. E em todas as trocas de atividades, era solicitado acompanhamento visual pela criança, visando fornecer para ela uma melhor compreensão do momento e em qual ambiente deveria estar. A informação era complementada com orientações verbais.

Para elucidar para a criança que não tinha escorrega e balanço (parquinho), a professora adotou a postura de riscar um X com canetão vermelho na imagem, associando à fala: “Aqui não tem parquinho”. Como alternativa, passou a apresentar imagens de crianças brincando em uma quadra, e todos os dias reforçava a fala: “Não tem parquinho, mas tem quadra. Vamos brincar de bola?”, pois era o que os demais estudantes faziam no momento do intervalo após o lanche. Tal ato pode ser observado nas figuras (14 e 15) abaixo, que exibem a rotina visual apresentada à criança diariamente, e reapresentada sempre necessário.

Figura 14 e 15- Buscando regulação e previsibilidade através da rotina visual



Fonte: Arquivo pessoal

Nas imagens 14 e 15 (acima), é possível ver H procurando por alguns recursos disponibilizados (colchonete à esquerda e a rotina visual à direita), aos quais ele recorria em momentos em que buscava para fugir da atividade pedagógica e/ou em busca de regulação.

Desse modo, aos poucos, ia aumentando sua compreensão e adquirindo habilidades necessárias para se apropriar adequadamente daquele espaço. E lentamente, a professora ia introduzindo a rotina escolar como dos demais estudantes. Assim, começou-se a sair da sala com a criança com um pouco mais de confiança, já que ele, vinha demonstrando compreender algumas regras sociais e de convívio. No entanto, sempre que H se lembrava, corria direcionando-se à tela interativa das salas, na esperança de conseguir acesso ao que mais gostava. Observou-se, ainda, que o ruído emitido pelos outros estudantes e o excesso de movimentos que apresentavam no momento recreio também incomodavam bastante a criança, que reagia fugindo em direção aos espaços mais silenciosos da escola, e ali permanecia até a chegada da professora apoio que aproximava-se para buscá-lo. Contudo, era comum esboçar resistência em sair do local, retornar à sala de aula.

Assim sendo, a postura adotada pela profissional foi a utilização de um impresso plastificado, de história social, disponibilizado via web (figura 16 abaixo), que traz as imagens de cada momento da rotina diária numa escola, como forma de fornecer à criança novas formas de comunicar e facilitar a compreensão da rotina escolar.

Figura 16- Novas formas para facilitar a compreensão da rotina escolar



Fonte: www.autismoprojetointegrar.com.br

A professora associava a essa conduta, a oferta de acesso a pequenos itens como: balão com maisena (anti estresse), escrita em caixa sensorial (com materiais alternativos como: arroz colorido, farinha, canjiquinha, feijão, bolinha orb). Todos estes materiais compunham a caixa de objetos e recursos sensoriais que ficavam dispostos em uma caixa organizadora dentro do armário da sala. Estas e outras ferramentas eram utilizadas em diversos momentos, e eram bastante exploradas como instrumento de regulação, ofertado em momentos de pré-crise, ou quando H mediante acordo entre as partes cumpria os combinados.

Para a execução das atividades de registro, havia uma prancheta, que era utilizada sempre que a criança relutava em fazer a atividade pedagógica sentado à mesa. Por vezes, H insistia em deitar-se no colchão permanecendo ali, inerte. Nesses momentos, também era utilizado o impresso acima, como forma de comunicação. Assim, a professora apoio, após tentativas de trazer a criança para sua carteira e não conseguindo, oferecia a alternativa de permanência no colchão, mas com a condição de realizar a atividade de escrita sobre a prancheta, a qual, ela segurava enquanto o menino efetuava o registro. Após o término, era combinado um tempo para descanso, geralmente entre 3 e 5 minutos, ou de acordo com a demanda do momento.

Dessa forma, conseguimos maior aproximação com a criança, diminuição das fugas da sala de aula, e um sensível aumento no engajamento para atividades. Contudo, esta fase de readaptação, que durou cerca de dois meses, exigiu muito esforço de todos os envolvidos: dos professores (regente e apoio), dos colegas da turma e de outros profissionais da escola, pois a qualquer sinal de recusa e/ou de descontentamento, a criança reagia correndo, gritando e/ou

batendo em qualquer pessoa que alcançasse. Nesse período, era comum as crianças perceberem suas crises e afastarem-se assustadas. Aparentavam sentir medo e evitavam o contato.

4.4 ESTRATÉGIAS ADOTADAS NA ESCOLA

4.4.1 Readequação do ambiente

Mesmo antes da conversa com a família, a equipe escolar vinha fazendo adequações e ajustes visando promover a inclusão da criança, a primeira delas foi a estruturação da rotina visual, construída com a participação ativa de H. No entanto, o ponto que mais demandava atenção era o comportamento agressivo e o baixo limiar à frustração apresentados pelo estudante, constantemente. De início, assim como fazia a família, tentou-se dar acesso a telas como forma de recompensa pelas atividades executadas. Todavia, esse procedimento quase sempre desencadeava diversas outras intervenções, já que na maioria das vezes a criança resistia em cumprir os combinados e relutava em deixar o instrumento e executar as atividades pedagógicas.

Simultaneamente, outras medidas e instrumentos foram sendo introduzidos, e avaliados seus resultados para continuação ou retirada de uso, se fosse o caso. Uma das medidas foi adoção de novas configurações para o espaço, baseadas no ensino colaborativo, utilizando o agrupamento flexível. Na figura 17, optou-se pela intervenção do trabalho em dupla, já na figura 18 exibe-se a imagem com a organização da sala em um grupo único, trabalho coletivo.

Figura 17 - Novas configurações adotadas na turma (dupla)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 18- Novas configurações adotadas na turma (grupo)



Fonte: Arquivo pessoal

Na imagem acima (figura 18) H é a quinta criança da esquerda para a direita. Outras ferramentas (canto esquerdo atrás das duas primeiras crianças) como caixa sensoriais: ora com arroz colorido, ou canjiquinha, ou feijão; garrafa sensorial (com água, glíter e pequenos objetos dentro) foram buscadas este trabalho. Outros objetos pesquisados e encontrados na rede de internet (tapetes sensoriais, quebra cabeças), sugestões de itens para o estímulo sensorial, tátil, e visual também foram empregados. Objetos para manipulação que proporcionassem relaxamento e calma eram testados e utilizados quando a criança demonstrava interesse.

De início H não se interessava muito, mas aos poucos variando as formas de utilizar os itens, foi habituando-se a manuseá-los e por fim demonstrou até gostar das propostas. Também ofereceu-se diversos tipos de jogos, quebra-cabeças, mas devido ao comportamento de rigidez acentuado apresentado pela criança (quando não encontrava uma peça apresentava fortes e intensas crises, optou-se por não fazer uso daquela ferramenta naquele momento.

Ao observar que as telas (tela interativa, tablet, computador e/ou telefone) estavam se tornando o hiperfoco da criança e potencializando as crises, quando diante das negativas e/ou impossibilidades de utilizá-las, as professoras optaram por desvanecer os recursos na escola. O uso ficou restrito às apresentações da professora regente na tela interativa, disposta em sala de aula. E, ainda, quando junto da família, atrelando-se o uso condicionado ao bom comportamento do menino nas aulas. Para a ciência da conduta da criança, a escola, por meio das professoras, sinalizava à família, diariamente, via agenda como o estudante havia se comportado.

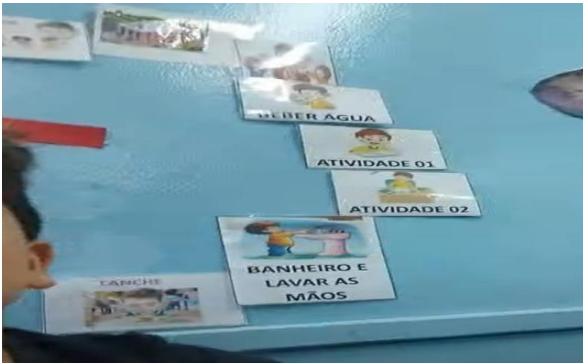
4.4.2 Estratégias de prevenção de crises

Diversas ações foram testadas como alternativas, e moedas de negociação foram estipuladas, por exemplo: o método economia de fichas, que quanto menos fichas (chamadas de atenção) o estudante tivesse, mais rápido ganharia um desenho para colorir ou pintar, dos

planetas, que H gostava bastante. Ou ainda o oferecimento de um item comestível da vendinha da escola: gelatina, bolo. Porém, essas alternativas raramente geravam resultado satisfatório.

Como demonstrado anteriormente, foi necessário a estruturação de uma rotina visual, e, neste caso, por tratar-se de uma criança com bom desenvolvimento cognitivo, optou-se por disponibilizar a rotina em formato de relógio, conforme a figura 19 (abaixo). A cada atividade executada pela criança, a professora apoio, ou H juntamente com ela, mudavam o ponteiro para a atividade seguinte, e para aquelas que saíam do cronograma, a professora apresentava a imagem correspondente e riscava um X com pincel vermelho na presença da criança, explicando que naquele dia e/ou momento não teria aquela atividade.

Figura 19- Rotina visual em formato de relógio



Fonte: Arquivo pessoal

Outra medida trabalhada insistentemente com H foi o ensino de habilidades comunicativas, pois embora ele conseguisse falar e compreender o que ouvia, não conseguia ou sabia fazer uso da fala de forma satisfatória e contextualizada. Diante disso, priorizou-se o ensino do sim e do não, tanto na forma oral como na gestual, procedimento exibido nas figuras 20 e 21 (abaixo).

Figuras 20 e 21- Ensino do não e do sim, por gestos e palavras



Fonte: Arquivo pessoal

O mesmo procedimento era adotado quando o estudante apresentava desinteresse ou desmotivação, como forma de lembrá-lo do que teria que fazer naquele momento. Quando gritava era advertido e orientado, que ao invés de gritar poderia dizer: Quero, não quero... Esse procedimento era adotado em algumas ocasiões, a fim de evitar crises de desregulação: apresenta-se o impresso com outra possibilidade que estivesse disponível para o momento, ou ainda uma imagem demonstrando o que ou como a criança deveria se portar naquela situação. Por um tempo utilizou-se a música como forma de acalmar a criança, músicas do universo infantil como: “meu limão, meu limoeiro”..., “o que é que tem na sopa do neném?” “brilha, brilha estrelinha”. Este recurso era empregado como forma de diminuir a tensão, manter a tranquilidade e baixar as chances de fuga ou episódio de agressividade ocorrer. Por outras vezes, as músicas infantis eram empregadas em forma de paródias, para ensino de alguma atividade e/ou habilidade, como por exemplo, o ato de recortar e colar a atividade.

Com esta técnica de intervenção, conseguiu-se diminuir as escaladas de agressividade e ganhar mais aproximação e afinidade com o estudante. Aos poucos, com essa e outras medidas foi possível quase que zerar as fugas de sala. A partir de então, era preciso ampliar a capacidade comunicativa de H e construir com o estudante pré-requisitos para a alfabetização (capacidade de manter-se sentado, ouvir e prestar atenção para seguir comandos, ter boa coordenação olho-mão). Como ele não apresentava dificuldade de aprendizagem, de ordem pedagógica, esta parte foi relativamente fácil.

4.4.3 Ensino de comportamentos para fazer pedidos de maneira adequada

O ensino de habilidades básicas de comunicação também foi necessário, pois notou-se que geralmente a criança não fazia pedidos adequadamente. Infelizmente havia associado como forma de fazer pedido através de gritos ou pela pega espontânea (sem pedir previamente, ou mesmo sem conseguir aprovação). Sendo assim, a proposta foi colocá-lo em situações nas quais tivesse interesse, e estimulá-lo a fazer o pedido oralmente, nesses momentos a professora apoio modelava o que deveria falar e como deveria proceder.

A partir daí H era levado em todos os ambientes e como de costume, antes apresentava-se a imagem de onde ele iria, após era explicado-lhe verbalmente o que iria fazer. Como gostava de macarrão na figura 22 (abaixo), iniciou-se o trabalho de modelagem das falas na fila da cantina, quando ele próprio fez seu pedido por lanche, tendo instrução prévia oral da professora apoio e modelos de como proceder dos colegas.

Figura 22- Aprendendo a fazer pedidos e experimentando novos sabores



Fonte: Arquivo pessoal

Outro comportamento manifestado pelo estudante e que era urgente amenizar, era a agressividade. Aliado a isso estava o comportamento de fuga, o qual a criança conseguiu vencer ao ser ensinado a fazer pedido, como, por exemplo, pedir pausas quando cansado da atividade, ou um pouco do lanche dos colegas (somente salgadinho-chips e bala), o que interessava-lhe. O treino consistia em estar junto, observar o que provocava o descontrole e manejar as respostas, ensinando à criança outras formas de comportar-se diante daquela situação.

Nas vezes em que os colegas não compreendiam, a professora de apoio retomava a situação, explicava o que estava acontecendo e oferecia pelo menos duas opções de escolha. Por exemplo, ao sair para o recreio diante da agitação de outras crianças e do barulho que elas produziam, ao invés da professora insistir para que o menino permanecesse no local, a docente convidava-o a dar uma volta por lugares mais tranquilos no ambiente, e deixava-o livre somente intervindo se acaso houvesse necessidade. Quando se tratava de interesse pelo lanche, persistia até conseguir ganhar ou pegar. Para estas situações, a intervenção foi ensinar o modo de como deveria aproximar-se e fazer o pedido. Desta forma, a professora modelava as falas e o menino repetia as palavras.

Com o passar dos dias, nesses momentos de maior liberdade, alguns colegas começaram a se aproximar e eram estimulados pela professora apoio a interagirem, ou pelo menos a tentar brincar ou partilhar o lanche com o menino. Aos poucos, ele foi familiarizando-se com a aproximação e gostando da interação. Porém, ainda não sabia como fazer para se aproximar dos colegas. Mas manifestava satisfação em interagir com eles, aceitando suas propostas de brincar junto, partilhar o seu lanche com eles etc. Essas interações, embora não durassem muito tempo, passaram a ser cotidianas. No entanto, este foi e ainda é, outro desafio a ser vencido por ele, e geralmente também é um desafio para muitos indivíduos autistas: interagir e sustentar a interação.

Entretanto, essas pequenas interações promoveram a “virada de chave” para a mudança nos comportamentos do menino. Agora, mais imerso no ambiente, ele passou a se sentir integrante de um grupo. Ouve os colegas chamarem por seu nome, solicitam sua presença e participação nas atividades, tentam auxiliá-lo quando percebem que necessita de ajuda. E duas colegas que sempre o acompanham, cuidam, modelam e até repreendem quando o veem agir errado. Em alguns momentos isso o incomoda, assim, tenta agredir as coleguinhas. Por isso, a professora apoio promovia a interação sempre sob seu olhar vigilante, para evitar maiores problemas e auxiliar as crianças nesses momentos mais críticos.

4.4.4 Estratégias de manejo e treinamento para crises agressivas

Nos momentos de livre interação é que a professora apoio encontrou diversas oportunidades de ensino de estratégias de extrema utilidade para a vida prática do estudante. Diante da manifestação de crise, a professora intervém, repreende a atitude de H dizendo: “Não pode bater, mas pode fazer carinho, ou pode dar abraço”, ou ensina a ele a recusar algo dizendo: “É só falar, não quero”. Pede ao menino que peça desculpas a quem foi agredido, estimula o abraço como forma de fazer as pazes, para assim não criar ressentimento por parte das crianças quanto ao colega. Além disso, ela também explica às outras crianças o que provavelmente desencadeou a atitude do menino.

Outra estratégia adotada para o ensino de habilidades sociais foi a modelagem: a professora utilizava o que os colegas estavam fazendo como demonstração para algo que a criança deveria fazer, ou apontava para o ato descrevendo oralmente o que se esperava que o menino fizesse naquele momento. Por outras vezes, a própria professora apoio modelava fazendo e pedindo que a criança repetisse igual. Esses estímulos eram reforçados positivamente sempre que a criança realizava o ato, ou pelo menos tentava fazer.

Desta forma, conseguiu-se o engajamento da criança e, ainda que fosse pequena a participação dela nas atividades e/ou eventos, era comemorado cada pequeno avanço. Outro modo de manter o engajamento de H era relembrar os atos executados por ele corretamente. Para além disso, a professora que sempre acompanhava a criança pela escola, quando encontrava com outras pessoas (supervisora, outras professoras e profissionais da escola), dava feedback positivo contando a respeito da conduta do estudante, e ainda instigava a própria criança a fazê-lo, contando seus feitos. Com esta postura tinha-se a ideia de provocar na criança o instinto de partilha, das vivências experienciadas e das emoções sentidas, com a finalidade de produzir significados, aumentar a sensação de pertencimento. O conhecimento de si e do outro,

e ainda construir uma nova imagem da criança naquele ambiente, fortalecendo os vínculos recém criados.

Como todo trabalho realizado com crianças em fase de alfabetização, este período exigiu das profissionais conhecimento de técnicas específicas. O trabalho com a criança autista exigiu um pouco mais das professoras, pois neste caso, ultrapassou o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, sendo necessário conhecer, compreender sinais de pré- crise, fazer leitura e deduções de questões emocionais que poderiam desestruturar o comportamento, já que a criança por si só, não dava conta de expressar verbalmente suas insatisfações e desejos. Providenciar recursos e estímulos que pudessem ser empregados em situações estressantes também foi necessário.

Mas como entender de antecedentes se a criança não conseguia relatar fatos e ocorridos? A solução encontrada foi buscar parceria com a família, com profissionais da Sala Recurso e com a psicóloga escolar. Com a família ficou acordado que todo e qualquer problema que pudesse afligir a criança fosse reportado via agenda e/ou whatsapp. No entanto, somente por uma semana a família contribuiu fazendo essas anotações. Após esse período, deixaram de dar as informações solicitadas.

Desse modo, sem muitas informações, a professora começou a observar que as crises eram mais severas às segundas-feiras. À medida que a semana ia passando, a criança ia se acostumando com a rotina escolar, mas ao chegar sexta-feira ficava bastante eufórico, aéreo e ansioso. Descobriu-se então que a criança passava os finais de semana com a mãe, tendo uma rotina muito diferente daquela vivida durante a semana com o pai (terapias, cobranças de atividades), ao passo que enquanto com a mãe, só tinha acesso a agrados e passeios, já que seriam dias de descanso.

Investigando e analisando possibilidades de trabalho que pudessem ajudar na regulação de crianças autistas, optou-se por adotar alguns recursos sensoriais (garrafa sensorial, balão antiestresse, tapete sensorial, quebra-cabeça, caixa sensorial adaptada (com material alternativo: arroz colorido, canjiquinha, feijão, bolinha orb...), os quais foram sendo explorados e avaliados seus efeitos ao longo do processo. Estes recursos foram empregados no sentido de amenizar as crises e a desorganização da criança e contribuíram bastante para melhoria nos comportamentos desajustados.

Após pesquisar sobre crises e comportamentos problema, descobriu-se que ao longo da trajetória escolar e pessoal, novos desafios podem surgir. dependendo do ambiente, das situações vividas e do quanto este indivíduo possui de rigidez mental e comportamental. E para quem sofre com rigidez de comportamento, como pessoas autistas, qualquer situação pode se

tornar um gatilho para crises, pois sua inflexibilidade cognitiva acaba por contribuir para esse tipo de comportamento. Outro fator que poderia contribuir, consideravelmente, para essas desregulações podem advir de desajustes emocionais.

Mesmo adotando diversas ferramentas como suporte para o trabalho com a criança, a escola vinha cobrando constantemente da família nova conversa a respeito da evolução no tratamento e manejo. Conseguiu-se nova reunião após seis meses do início das aulas, dois meses após conversa com a avó. Desta vez com o pai da criança, que logo justificou a falta da mãe, seria porque ambos não ficariam no mesmo espaço. Nesta conversa, estavam além dos representantes da escola; professores regente e apoio, supervisora, diretora e psicóloga escolar, e também a terapeuta ocupacional e a psicóloga que haviam iniciado o atendimento à criança, por insistência e cobrança ocorrida na reunião anterior.

A partir do diálogo entre os profissionais e o pai da criança, concluiu-se que, muito dos comportamentos apresentados eram uma forma inadequada de comunicação que o menino tinha para manifestar os sofrimentos emocionais que passava, mas que não conseguia expressar em palavras. Assim, além de tomar ciência do quanto estas questões atingiam seu filho, o pai ouviu recomendações da equipe para que procurasse um profissional da fonoaudiologia e assim auxiliar a criança com relação à fala, e se possível, tentasse manter uma relação mais harmônica com a mãe, já que obtinham a guarda compartilhada.

Após essa conversa ficou alinhado com o pai, que todas as ocorrências do dia escolar narradas via agenda, seriam ressignificadas em casa. Com conversa, lembrança e reforço do que H devia ou não fazer, para ser bonificado ou punido com a falta do tablet. Nesse sentido em vários momentos em que o menino esboçava crise, a professora lembrava: _Será que o papai vai gostar de saber disso? Outras vezes simulava estar falando com o pai ao telefone ou filmando e dizia: _ Vou mandar para o papai ver se vai dar o tablet hoje. Essas investidas aliadas às medidas do pai e anotações na agenda surtiram efeito. Ao ouvir as indagações da professora H respondia: _Não, não, não... se recompunha e logo aliviava suas birras e gritos.

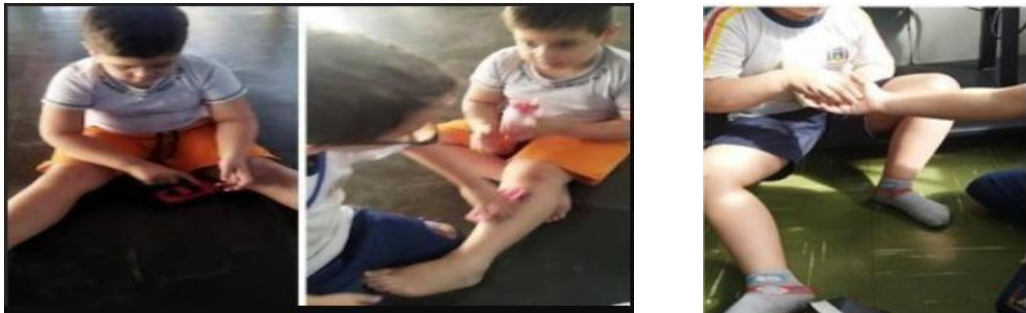
4.5 COMO O ENSINO COLABORATIVO FAVORECEU O APRENDIZADO E EM CONTRAPARTIDA ALINHOU-SE À PERSPECTIVA INCLUSIVA?

Na implementação deste trabalho, foi possível constatar que o ensino colaborativo pode potencializar o aprendizado de todos os envolvidos, pois estimula o desenvolvimento de responsabilidades compartilhadas e habilidades interpessoais entre alunos e profissionais docentes. O estudo demonstrou que aliando apoio adicional de conhecimentos sobre o

desenvolvimento humano, recursos materiais e suporte instrucional foi possível ampliar o repertório de vivências para os alunos e ampliar as chances de evolução dos que mais precisavam de assistência. Nesse sentido, este trabalho buscou em referenciais teóricos algumas práticas inclusivas e condutas passíveis de implantação.

Pôde-se observar através da implementação da proposta, que o ensino colaborativo, exigiu esforço mútuo e necessidade de ampliação no conhecimento da metodologia. Contudo, essa dinâmica que trouxe desafios apresentados em forma de conflitos de ideias e ideais, exigiu dos profissionais e das crianças readequações diante das dificuldades vividas. Apesar das dificuldades enfrentadas todos tiveram ganhos. H ganhou no aprendizado com a interação (brincar funcional figuras 23 e 24, abaixo), no desenvolvimento da autonomia, na construção de laços de amizade (partilhando o seu lanche com outro colega, figura 25), situações exibidas nas figuras a seguir, H interage com diferentes colegas da turma.

Figuras 23 e 24- Brincando e interagindo com um colega ; 25- Partilhando lanche



Fonte: Arquivo pessoal

Tendo suporte comunicacional, H começou a demonstrar mais habilidades e maior autonomia. Com o treino, e auxiliado pela técnica da modelagem passou a ser estimulado a expressar seus desejos, oralmente, de forma autônoma. Nesse sentido, sempre que possível, era oportunizado sua manifestação, como por exemplo: fazer pedido na cantina (figura 26, abaixo), dizer o que não queria, entre outros. Também foi estimulado a experimentar novos alimentos, de início, pedia-se que colocassem no prato uma pequena porção, H era convidado a manusear, conhecer e experimentar (figura 27, feijão), se acaso aceitasse recebia parabenizações e todo resultado era compartilhado com outras pessoas da escola, colegas e familiares.

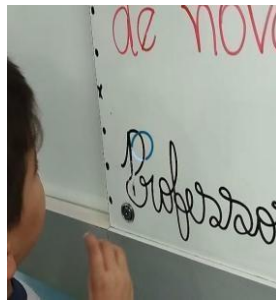
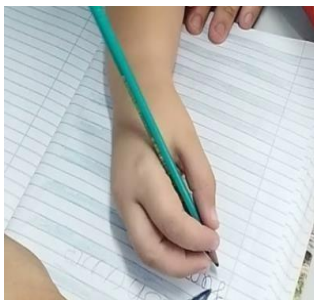
Figuras 26 e 27- Pegando o lanche autonomamente e experimentando novos sabores (feijão)



Fonte: Arquivo pessoal

Para além das habilidades sociais, H provou também que conseguiu evoluir no rendimento escolar. Com a diminuição das crises, conseguiu ser alfabetizado, desenvolvendo boa consciência fonêmica, o que garantiu-lhe, uma codificação e decodificação superior a de muitos colegas da turma. Com isso, conseguiu também aprender a leitura e escrita em outros formatos; letra cursiva e escrita gráfica, já nas primeiras apresentações das representações gráficas. As figuras 28 e 29 (abaixo) exibem esse avanço. H revelou ainda, avanço nas pequenas atitudes, esboçando iniciativas de calçar-se sem demandar por ajuda (figura 30), solicitar idas ao banheiro por iniciativa própria, apanhar objetos que deixava cair ao chão. O ato de calçar-se foi assimilado por H associando à aproximação do final da aula, sempre que observava na sua rotina que havia findado as atividades, logo começava a dizer: “Luzia, Luzia”, sinalizando aos professores que já estava na hora de guardar os pertences, pois chegava a hora de aguardar a chamada para a van, e assim, retornar à sua casa. Nesses momentos, era comum a professora apoio dizer a ele que para sair teria que terminar a atividade que estava fazendo, organizar seus materiais na mochila. E assim foi sendo, orientado e incentivado a guardar seu material com menor auxílio possível.

Figuras 28 e 29 Escrita e leitura em letra cursiva; Figura 30- Calçando-se



Fonte: Arquivo pessoal

H também aprendeu a comunicar-se de maneira mais eficiente, expressar sentimentos e emoções através da fala, conseguiu ganhar autonomia para pequenos atos, como, calçar-se,

alimentar-se, fazer pedido por lanche, pausa, banheiro, entre outros. E ainda, conseguiu ampliar seu círculo de amizades. Conseguiu perceber que dentro da escola, ele poderia recorrer a outras pessoas, quando necessitasse de algo, essa pessoa poderia ser, outras funcionárias ou até mesmo os colegas. E o mais importante, conseguiu sentir-se integrante de um grupo, participar, ouvir e ser ouvido por ele.

A formação dos grupos levou em consideração as necessidades de cada estudante, visando equilibrar o perfil dos pares, ora trabalhando habilidades bem desenvolvidas por uma criança em associação às necessidades de aprimoramento de outra, ora com o estabelecimento de papéis entre os pares, e regras claras para participação. Para tanto, procurou-se uma forma de trabalho que permitisse e fomentasse a participação de todos do grupo, propiciando a contribuição de cada um de acordo com suas aptidões ou inclinações.

O trabalho fomentado entre profissionais e estudantes, oportunizou a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e pedagógicas, desenvolveu responsabilidades compartilhadas e habilidades interpessoais entre alunos, como o cuidado de um com o outro, o carinho, a empatia. Para os profissionais docentes, trouxe a oportunidade de refletir sobre como esta criança pode usufruir de seus direitos e de seu espaço. Para a família trouxe oportunidade de aprender mais sobre o espectro e como construir uma rede de apoio que realmente fornecesse condições de participação plena para H.

No que se refere à promoção da participação plena, a figura 30 ilustra como esse princípio foi incorporado à vivência escolar de H, com foco na construção de habilidades que possam ser transferidas para situações cotidianas ao longo de sua vida. Nesse contexto, aproveitou-se a Semana da Criança, período em que a instituição organizou atividades diferenciadas com brinquedos e brincadeiras, incentivando maior interação entre os estudantes. Durante essas experiências, H foi constantemente estimulado a observar e seguir as orientações direcionadas aos demais colegas. Um exemplo interessante pode ser observado na figura 31 (abaixo): ao sair de um brinquedo e desejar retornar, H é orientado a respeitar a fila e aguardar sua vez. À esquerda da imagem, vê-se H acatando a instrução e permanecendo na fila (última criança da fila), demonstrando compreensão e respeito pelas regras sociais estabelecidas. Importante destacar, que todo o processo ocorreu sem a manifestação de crises, tristeza ou comportamentos inadequados, evidenciando o progresso de H no convívio social escolar. Já à direita da imagem é possível ver o menino usufruindo do brinquedo juntamente com colegas.

Figura 31 - Interação e diversão com os colegas da turma; seguindo regras sociais - fila



Fonte: Arquivo pessoal

O intuito era favorecer a aprendizagem de H por meio de experiências concretas e contextualizadas, assim, foram propostas e implementadas diferentes modalidades combinando práticas sociais. Outra atividade pensada de forma a aproveitar o trabalho curricular em andamento, foi o enquadramento sobre o sistema monetário, tendo em vista, não apenas as vivências imediatas, mas também situações sociais que H continuará enfrentando ao longo da vida. Assim, permitiu-se e motivou-se que H aplicasse na prática, os conhecimentos trabalhados em sala de aula, levando-o a efetuar compras na vendinha da escola. Nesses momentos era estimulado a fazer o pedido do que queria e o pagamento, caso ilustrado abaixo, (figura 32). Essa vivência contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia, linguagem e compreensão do uso do dinheiro no cotidiano, pensando na promoção da participação plena de H, para além da escola.

Figura 32 - Outras práticas sociais: compra na vendinha da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Essas situações, embora simples à primeira vista, revelaram um avanço importante: H correspondeu às expectativas e manteve-se sereno, sem apresentar sinais de frustração ou comportamentos desregulados. Trata-se de uma demonstração concreta de que, ao ser inserido em contextos inclusivos, estruturados e intencionalmente planejados, H conseguiu participar

ativamente das experiências escolares, construindo habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade. Este foi o modelo adotado nesse sentido, Dewey (1979, p. 87) traz e reforça a ideia de que “o ensino deve acontecer num contexto onde haja a participação de todos, assegurando a participação dos imaturos” (Biasotto; Galter, 2016, p. 19).

Sendo assim, o fornecimento de oportunidades contribuiu para que todos aprendessem juntos. Abrindo espaço para que houvesse ajuda recíproca, impulsionou o potencial para o desenvolvimento de todas as crianças. Destarte, desenvolveram-se metodologias que contemplaram a articulação do trabalho na perspectiva inclusiva e colaborativa, que teve como uma das premissas o conceito central de que a educação deve ser baseada em experiências práticas e na resolução de problemas reais, valorizando a cooperação.

4.6 PRINCIPAIS DESAFIOS OBSERVADOS E SUGESTÕES PARA OS PROFESSORES

Organizar e gerenciar simultaneamente diversos grupos, acompanhar o desempenho individual de cada estudante em atividades coletivas e planejar propostas colaborativas alinhadas aos objetivos de aprendizagem são ações que demandam tempo, dedicação e intencionalidade pedagógica, sobre essa questão Stainback e Stainback (1999) enfatizam a importância de práticas inclusivas que garantam a participação de todos os alunos, destacando os desafios relacionados à organização e à personalização do ensino para atender às diferentes necessidades. Entretanto, a implementação de novas abordagens nem sempre ocorre sem resistências. Segundo Fullan (2001), a mudança educacional enfrenta obstáculos principalmente quando há hábitos pedagógicos enraizados ou desconforto dos professores diante de inovações. Isso pode dificultar o consenso e a adesão às práticas colaborativas.

Além disso, muitos educadores demonstram desconhecimento de técnicas de manejo comportamental amplamente utilizadas por profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Nesse sentido, Cohen e Ball (1999) destacam a necessidade de políticas formativas que integrem as áreas da educação e da saúde, favorecendo uma atuação interdisciplinar capaz de atender de forma mais ampla às demandas dos estudantes.

Não obstante, o trabalho em conjunto envolveu o pensar, propor e executar atividades que favorecessem a dinâmica de pares ou em grupos. Destaca-se ainda, que a pouca ou nenhuma formação do corpo docente para a implementação do ensino colaborativo nas redes de ensino, aliada à falta de conhecimento da proposta, dificulta a articulação do trabalho e impossibilita a criação de uma rede de suporte que seja potencialmente eficaz. Tal medida, auxiliaria

sobremaneira no desenvolvimento dos estudantes, dos profissionais e no resultado do trabalho ofertado.

Como estratégia para esse desafio, pode-se pensar na disponibilização cursos para a formação de profissionais, assim como, a promoção de debates acerca da metodologia, essa postura, poderia amenizar incertezas e insatisfações. O oferecimento de apoio contínuo para ampliar conhecimentos sobre os benefícios e práticas do ensino colaborativo deveria incluir sessões de orientação e exemplos práticos para facilitar a transição, aumentar a compreensão e o engajamento dos profissionais nas atividades propostas. Aliado à isso, há que se prever políticas de valorização aos profissionais docentes, que buscam maior conhecimento e melhor preparação para o trabalho com a diversidade. Visto que, diante de tantos desafios e poucas possibilidades de ganho (monetário) real, muitos profissionais acomodam-se ficando sempre no conhecimento que adquiriram durante sua formação inicial.

Pensar em planos de valorização da carreira docente para a diversidade e fornecer subsídios para que a escola acolha o diverso é assunto que requer celeridade. Possibilitar o conhecimento de técnicas, disponibilizar uma rede de apoio entre saúde, social, família e escola é extremamente importante, pois cabe não só aos professores essa função. Contudo, cabe a eles, observar e direcionar a participação dos alunos de acordo com suas necessidades e capacidades. Oferecer oportunidades, com diferentes níveis de dificuldades e reconhecimento, mas para isso, é preciso que saibam como intervir, de forma a colaborar de maneira eficaz e aumentar as chances de sucesso.

4.7 PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES

Assim como para os professores, os estudantes também vivenciaram obstáculos. Lidar com as crises, gritos, manifestações de agressividade, agitação motora do colega, foram desafios vividos constantemente pelas crianças e professores. Para o autista, essas questões também traziam reveses e consequências. Após intervenções pontuais e recorrentes, H foi compreendendo e diminuindo esses comportamentos, que acabavam por se configurar como uma grande barreira, para o seu desenvolvimento, principalmente social e adaptativo.

A diversidade de competências entre os colegas, por vezes, intimidou a participação de alguns e diminuiu o engajamento de outros em algumas atividades. Conflitos e desentendimentos que surgiram entre os membros de um grupo, dificultaram o progresso das atividades colaborativas. Responsabilidade e comprometimento em proporções desiguais

levaram a um desequilíbrio na carga de trabalho. Dependência e espera dos colegas para realização de algumas atividades acabaram por prejudicar o desenvolvimento de habilidades de alguns membros. Entretanto esses fatores não impediram a realização do trabalho.

Observou-se que criar um plano de ação seguindo uma divisão explícita de responsabilidades, e levando em conta as competências individuais favorece a difusão da proposta. Para tanto, é preciso valorizar a diversidade de competências e alternar funções dentro de um grupo, visando a priorização da escuta e participação de todos na resolução de conflitos, propondo a escuta ativa, o reconhecimento e a validação das percepções dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ensino colaborativo na sua forma de trabalho cooperativo, funciona como uma ferramenta potente e eficaz desde a execução do planejamento entre os profissionais seja da comunidade escolar, saúde, como também é eficaz quando se irradia para o contexto social das crianças. Nesse caso, observou-se que as próprias crianças podem assumir o papel de guias e modelos, orientando, incentivando e corrigindo de maneira positiva o colega seja ao direcioná-lo para a atividade proposta, seja ao reforçar comportamentos adequados. Essa dinâmica contribuiu significativamente para a evolução e inclusão do estudante no grupo.

Pode-se afirmar que os efeitos positivos do ensino colaborativo no desempenho acadêmico e nas habilidades socioemocionais dos estudantes superaram as expectativas. Práticas relativamente simples, posto que, todas as práticas citadas neste estudo são passíveis de aplicação, claro que para cada situação ou pessoa, melhorias ou outros ajustes podem se fazer necessárias. Resultados satisfatórios foram alcançados, visto a complexidade de manifestação das crises, diante da escassez de informações para o trabalho diretamente com o TEA, poucos recursos informacionais, e de formação, da pouca conscientização da família a respeito do transtorno, sendo este, um dos maiores desafios apresentado pelo quadro desde o início dos trabalhos. Mas a efetivação do ensino colaborativo demanda mais do que estratégias pedagógicas, exige o compromisso institucional de toda a equipe escolar.

Para que essa proposta seja viável, é necessário investir na formação contínua dos profissionais, na articulação entre escola, universidade e família, e em políticas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Como destaca Mantoan (2006, 2015), a inclusão escolar só é possível quando há uma mudança cultural no modo de pensar e na organização da escola, superando práticas excludentes e promovendo o diálogo, a cooperação e a corresponsabilidade entre os envolvidos. Dessa forma, a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo passa pelo fortalecimento das relações institucionais e humanas, reconhecendo a diversidade como parte essencial do processo educativo. Os resultados sugerem que o ensino colaborativo favoreceu tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, equitativo, e mais propenso à autonomia. Esses ganhos atingiram as crianças típicas, e potencializou-se neurodiversas, nesse sentido, a proposta trouxe muitos benefícios, visto que, a aprendizagem por modelagem mostrou-se potente e eficiente.

Mas para garantir a efetivação do direito à inclusão, é fundamental promover políticas que articulem educação, saúde, comunidade escolar e acadêmica. Além disso, campanhas de conscientização voltadas a pais e profissionais devem reforçar a importância da colaboração, do diálogo intersetorial e da empatia como pilares para a construção de práticas inclusivas sustentáveis. Este estudo visou proporcionar uma oportunidade de análise sobre a aplicação e a implementação do ensino colaborativo tentando debruçar sobre este arcabouço em busca de uma compreensão mais aprofundada das potencialidades e limitações da metodologia. Através dele, apurou-se que, conseguiu-se incluir, partilhar desafios entre crianças típicas e atípicas, alfabetizar, e o melhor, promover a participação dos indivíduos ampliando a possibilidade de aprendizado a todos os envolvidos.

Para os típicos trouxe a oportunidade de conhecer outra forma de ver e vivenciar o mundo. Para H uma forma de aprender nunca experienciada, com amigos para partilhar brincadeiras, afetos e emoções. Além disso, a evolução permitiu a H o desenvolvimento da capacidade de efetuar escolhas, autonomamente, sem a necessidade de ter que manifestar crises e/ou desregulação pelo fato de não conseguir expressar o que desejava. Esse avanço revela um importante ganho no campo da autorregulação e da comunicação funcional. Nesse contexto, o ensino colaborativo mostrou-se uma estratégia pedagógica eficaz, especialmente na fase de alfabetização, ao favorecer a interação, o respeito às diferenças e a construção conjunta do conhecimento. Sua aplicação contribuiu significativamente para o progresso de todos os estudantes, revelando-se uma ferramenta valiosa para uma prática educacional alinhada aos princípios da inclusão e da contemporaneidade.

Contudo, ressalta-se a importância da realização de novos estudos que ampliem a compreensão sobre os impactos do ensino colaborativo, sobretudo no que diz respeito à articulação com outras áreas do conhecimento. Tais investigações podem averiguar condições que levam crianças em situação de sofrimento emocional, a emitir comportamentos adversos permitindo análises mais amplas, e fornecer resultados mais consistentes sobre como o ensino colaborativo pode se consolidar como uma abordagem de trabalho, tornando o contexto mais inclusivo. Diante dos dados e resultados analisados, considera-se que para casos como de H, há que se pensar estratégias que vão além do trabalho pedagógico. Envolve ter sensibilidade para sutileza das nuances. Ter um olhar compassivo e inclusivo, entendendo que apesar da busca pela interação, ele não conseguia fazê-la, sem o suporte adequado. Mas com dicas, ajuda de profissionais (terapeutas, docentes) e colegas, essa conquista foi possível, aliviando um pouco as angústias que sentia.

REFERÊNCIAS

ALNAHDI, Ghaleb H. **Assistive technology in special education and the universal design for learning**. The Turkish Online Journal of Educational Technology, v. 13, n. 2, p. 18–23, 2014.

ALNAHDI, G. H. **Teaching students with intellectual disabilities: Research-based strategies and practices**. Education, v. 135, n. 3, p. 287-295, 2015.

BIASOTTO, Karine; GALTER, Maria Inalva. **Razões históricas das formulações de John Dewey sobre democracia e educação escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 23, p. 12–26, 26 Jan 2017 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6197>. Acesso em: 19 maio 2025.

BISSACOTTI, C.; DE OLIVEIRA PAVÃO, S. M. **Desafios para operar o ensino colaborativo no contexto educacional**. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 31, p. e15764, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15764. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15764>. Acesso em: 27 jan. 2025.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

COHEN, David K.; BALL, Deborah L. **Instruction, capacity, and improvement**. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, 1999.

FIDALGO, Patrícia; THORMANN, Joan. **Uso de tecnologias e práticas pedagógicas inclusivas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Revista Educação Especial, v. 30, n. 60, p. 375–390, 2017.

FULLAN, Michael. **Leading in a culture of change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001
GUELHIRI, L., LESSA, L., FANTACINI, R. (2018). Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(3), 371-388.

GUELHIRI, L.; LESSA, A.; FANTACINI, R. **Ensino colaborativo na prática inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva**. São Paulo: CEI Desenvolvimento Humano, 2018.

LOPES, Jéssica Fernanda. **O modelo de ensino colaborativo à luz da perspectiva dos gestores: um estudo de Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR)**, 17 nov. 2021. 1 v. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/215652>>. Acesso em: 12 set. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensino e aprendizagem na escola inclusiva**. São Paulo: Editora Summus, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: em construção. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.**

PEDRO, Ketilin Maira; BENGTON, Clarissa. **Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente**. Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025. 136 p. Modo de acesso: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e_book_coensino.pdf ISBN – 978-65-89874-81-2

ROXO, Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andrade; RIBEIRO, Sueli Soares dos Santos Costa; AMATO, Rosana Aparecida. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. São Paulo: Wak Editora, 2009.

ROXO, C.; AMATO, M. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Léa R. M. Costa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; LOURENÇO, Gerusa Ferreira; COSTA, Luis Gustavo da Silva. Princípios do Coensino. 2025, p. 31-51. In: PEDRO, Ketilin Maira; BENGTON, Clarissa. **Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente**. Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025. 136 p. Modo de acesso: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e_book_coensino.pdf ISBN – 978-65-89874-81-2

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS- AUTORIZAÇÕES DA PESQUISA



LASEB
Curso de Especialização em Docência para a Educação
Básica

Belo Horizonte, 28 de junho de 2024.

Prezados Pais,

O(a) _____ Prof.(a) _____
 _____ desenvolverá, _____ na _____ Escola _____

, um Plano de Ação de Intervenção Pedagógica relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, ofertado em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito.

Este trabalho está sendo orientado por profissionais vinculados/as à UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino pelos professores na rede de ensino de Itabirito.

Solicitamos sua colaboração fornecendo informações necessárias à execução do Plano de Ação, quando solicitadas, e autorização para uso de relatos orais ou escritos, imagens e vídeos que tenham a participação do seu filho, exclusivamente, no trabalho final do(a) professor(a).

Atenciosamente,


 Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso

 Orientador(a) do trabalho

Nome do aluno(a):

De acordo: assinatura dos pais / responsáveis pelo(a) aluno(a)

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep:
 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369
 Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb

Autorizações: Professores e diretores



LASEB
Curso de Especialização em Docência para a Educação
Básica

Belo Horizonte, 28 de junho de 2024.

Prezado(a) Professor(a),

A _____, Prof(a).
desenvolverá, na Escola

_____, um Plano de Ação de Intervenção Pedagógica relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, ofertado em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito.

Este trabalho está sendo orientado por profissionais vinculados/as à UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem e o ensino na rede de ensino de Itabirito.

Solicitamos sua colaboração fornecendo informações necessárias à execução do Plano de Ação, quando solicitadas, e autorização para uso de relatos orais ou escritos, imagens e vídeos, os quais tenham sua participação, exclusivamente, no trabalho final do(a) professor(a), sempre em acordo com os princípios éticos que regem a investigação acadêmica.

Atenciosamente,


Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso

Orientador(a) do trabalho

Nome do(a) professor(a):

De acordo (assinatura do/a professor/a):

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep:
31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369

Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb



LASEB
Curso de Especialização em Docência para a Educação Básica

Belo Horizonte, 28 de junho de 2024.

Prezado (a) Diretor(a),

Comunicamos que o(a) professor(a)/estudante Mônica de Oliveira Lopes Basílio que cursa a Especialização em Docência para a Educação Básica, área de concentração **Docência e inclusão escolar: pessoas com deficiência e a prática pedagógica na escola** do curso de pós-graduação Lato Sensu oferecido pela Faculdade de Educação/UFMG, por meio do contrato de prestação de serviço N° 285/2023, processo licitatório n° 301/2023 celebrado entre a Prefeitura Municipal de Itabirito e a Universidade Federal de Minas, desenvolverá seu Plano de Ação de Intervenção Pedagógica na Escola.

Esclarecemos que este Plano de Ação é orientado por pesquisadores/as qualificados/as, desta Universidade, e consiste em um *plano de ação* de intervenção pedagógica relacionado às temáticas do curso e às questões de interesse das escolas da rede municipal de ensino de Itabirito.

Trata-se de um compromisso de retorno a essas escolas, conforme objetivos da parceria entre a FaE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação. Além desse propósito, a consolidação deste projeto constituirá o trabalho final de curso da/o estudante, requisito para a certificação nesta Especialização.

Acrescentamos a esta solicitação um encaminhamento aos pais dos alunos envolvidos no Plano de Ação, para que possamos contar com sua adesão e autorização de participação dos filhos em atividades e registros.

Agradecemos por sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos sobre este curso e os projetos nele desenvolvidos.

Atenciosamente,


Vanessa Sena Tomaz
Coordenadora Geral do Curso


Bruna Cristina da Silva Hudson
Orientador(a) do Plano de Ação

Diretor(a) escolar

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369
Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb