

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL BASEADO NO COENSINO EM DOIS
MUNICÍPIOS**

Danúcia Cardoso Lago

São Carlos, São Paulo
Fevereiro de 2014

Danúsia Cardoso Lago

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL BASEADO NO COENSINO EM DOIS
MUNICÍPIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial – Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida

São Carlos, São Paulo
Fevereiro de 2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L177ae Lago, Danúsia Cardoso.
Atendimento educacional especializado para alunos com
deficiência intelectual baseado no coensino em dois
municípios / Danúsia Cardoso Lago. -- São Carlos : UFSCar,
2014.
229 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2014.

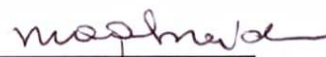
1. Educação especial. 2. Ensino colaborativo. 3.
Coensino. 4. Atendimento educacional especializado. 5.
Deficiência intelectual. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Danúsia Cardoso Lago**.


Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
(UFSCar)

Ass. 

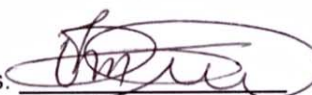
Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 


Profa. Dra. Fabiana Cia
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
(UNESP/Bauru)

Ass. 

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
(UEM/Maringá)

Ass. 

APOIO FINANCEIRO:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - **FAPESP**

MONÓLOGO DA ESPERANÇA

*Olá, se eu pudesse expressar meus sentimentos eu diria assim: sou alguém
que quer aprender, mas que sou esquecido!*

*Passo tempos e tempos em espaços escolares que apenas ocupo!
Muitas vezes fico cansado, perdido, desorientado!*

*Comparam-me com o nada! O que é o nada? É nada?
Mas, eu sou tudo, sou vida!*

*Por que me olham e me definem como incapaz?
Se, sequer me dão a oportunidade de tentar?*

Precisamos conversar:

*Falar que a natureza humana é composta de pessoas diferentes,
mas que ao convivermos aprendemos e ensinamos uns com os outros e, não
importa, necessariamente, o quão diferente somos, porque a nossa
essência nos faz iguais.*

Preciso de uma chance, acredite em mim, devo, posso e quero aprender!

Sônia Maria Rodrigues Simioni¹

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar

Dedico às professoras da sala de aula comum e aos alunos com deficiência intelectual que participaram deste estudo, por me mostrarem o quão importante é a pesquisa desenvolvida no “chão” da escola.

Ao meu sobrinho querido: João Pedro Santos Lago, um guerreiro que lutou pela vida durante quase quatro anos e, que hoje mora no céu com os anjos de Luz. Obrigada pelo exemplo de fé, força e coragem! Antes das minhas idas e vindas a São Carlos, ele sempre me dava um beijo e dizia: Tia, que dia a Senhora volta? Eu te amo! Boa viagem!

A você, João Pedro, meu amor eterno!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Nosso Senhor e Pai da humanidade, pela força ao longo desse percurso. Ao Mestre Jesus e a Nossa Senhora pelas graças concedidas e pelo apoio constante. A espiritualidade maior, aos Anjos de Luz que me guiaram nesta caminhada.

À minha mãe, Honorina Maria de Jesus, que soube entender minha ausência durante a realização do Mestrado e do Doutorado. O maior orgulho da minha vida é tê-la como mãe! Obrigada minha mãe querida!

Ao meu pai, *in memoriam*, que mesmo após 18 anos de ausência sinto seu amor e conservo seus ensinamentos. Te amo pai da mesma forma que antes!

Aos meus irmãos, Lúcia, Gilmar, Luciene, Dione (*in memoriam*), Marcionílio, Marlúcia, Luciana e Filadelfo pela amizade, cumplicidade, amor e atenção. Dione hoje não está mais conosco, mas continuará para sempre em nossos corações, sei que ela, onde estiver, assim como os demais, está orgulhosa da irmã doutora!

A minha filha, Fernanda, razão da minha vida, que ao se casar aumentou minha família trazendo para nosso convívio o meu genro Macelmo e seus dois filhos: João Victor e Juan Felipe que aprendi a amar e adotei como netos. No próximo mês de abril me dará outro neto, agora da sua barriga: José Venâncio. Obrigada minha filha por ser tão maravilhosa! Mamãe te ama muito!

A Paulo Victor um dos meus sobrinhos que amo como filho! Você reflete todo amor que sinto pelos filhos dos meus irmãos e pela nova geração da minha família. Sua Daninha, como você me chama, é louca apaixonada!

Ao meu marido, Ernando, minha paixão! Companheiro fiel em todas as jornadas! Obrigada pelo apoio emocional, financeiro e presença constante em minha vida e na vida da nossa família.

A família do meu marido: meus sogros Sr. Edson e D. Zilda por todo apoio ao longo desses anos. Amo-os como meus pais! A Deca, tia do meu marido e minha amiga pelo carinho, cumplicidade e amizade!

Às amigas irmãs: Dila, Jane, Daniela, Janete, Tatá e Ira que sempre estiveram ao meu lado mesmo nos momentos em que o tempo para nossas conversas ficou curto por conta da minha correria, mesmo assim a gente sempre buscou mostrar o quanto nossa amizade é verdadeira.

As amigas que deixei no estado de São Paulo: Rose Marra pelo carinho para comigo durante minha estadia em São Carlos. Isabel Somme, uma amiga querida, que sempre esteve comigo nos momentos bons e nos difíceis. Terezinha e Alessandra, jamais esquecerei nossos churrascos na “candanga” no prédio onde moramos em São Carlos e das nossas conversas! Rose, Isabel, Terezinha e Alessandra Vocês são a comprovação que a humanidade é boa e que podemos confiar uns nos outros, apesar de tantos conflitos no mundo. Obrigada por tudo que fizeram por mim! Amo vocês!

Aos professores José Jackson e Nivado Santana da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB pelo incentivo desde a minha graduação. Vocês são especiais em minha vida pessoal e profissional.

Aos professores do curso de Doutorado do PPGEEs, com os quais aprendi muito, não só academicamente, mas com ensinamentos para vida!

À minha orientadora, professora Dra. Maria Amélia Almeida pela pelos ensinamentos, pelas orientações, pela confiança, pelo respeito e carinho com que sempre tratou seus alunos. Você nos mostra quão grande é a simplicidade de uma verdadeira MESTRA! Obrigada de coração!

As professoras Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Dra. Elsa Midori Shimazaki, Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e Dra. Fabiana Cia pela disponibilidade em participar da banca de defesa desta tese.

Aos colegas de curso do PPGEEs pelo carinho, amizade e apoio constante! Em especial aos meus colegas do grupo pesquisa: Analice, Andréa, Betânia, Cândice, Clayton, Elane, Iasmim, Maria Grázia, Maria Marta, Mariana, Nilson, Sabrina, Sônia, sem esquecer de Roberta Moreno Sás *in memoriam*. Esse grupo foi fundamental na conquista do meu sonho, cada um contribuiu a sua maneira, sem vocês tudo teria sido muito mais difícil.

Ao pessoal da secretaria do PPGEEs, na figura de Eliane, sempre tão prestativa. Vocês foram importantíssimos neste processo. Obrigada!

As secretarias de educação municipal de Vitória da Conquista, Bahia e de São Carlos, São Paulo; aos coordenadores, diretores, professores, zeladores, porteiros e alunos das escolas onde a pesquisa foi desenvolvida pela forma como me receberam, especialmente aos alunos com DI e seus pais, aos professores participantes que contribuíram na construção deste estudo. A todos vocês muito obrigada pela colaboração!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pelo apoio financeiro durante a realização desta pesquisa. O apoio dessas duas instituições de fomento à pesquisa, a CAPES durante seis meses e a FAPESP durante três anos, foi primordial na realização deste estudo.

LAGO, D. C. Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios. 268f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEES. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014.

RESUMO

O Coensino/Ensino Colaborativo vem sendo apontado por vários pesquisadores como uma das modalidades de serviço de apoio à inclusão escolar, configurando-se como uma das estratégias eficazes na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial – PAEE nas escolas comuns. Trata-se de um dos modelos de colaboração em que professores da educação especial e comum trabalham numa relação igualitária na busca de estratégias que possam favorecer a escolarização dos alunos PAEE dentro da sala de aula da escola comum. Nesta perspectiva, a presente pesquisa teve por objetivo elaborar, implementar e avaliar um Programa de Atendimento Educacional Especializado - AEE com base no Coensino, para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum em quatro escolas públicas municipais de dois municípios brasileiros. Trata-se de uma pesquisa participativa com abordagem mista. O estudo foi desenvolvido em quatro escolas públicas de duas redes de ensino municipal: São Carlos- São Paulo no ano de 2011 e Vitória da Conquista – Bahia no ano de 2012. Ao todo participaram deste estudo a pesquisadora, como professora de educação especial; quatro professoras da sala de aula comum e cinco alunos com deficiência intelectual- DI. Os instrumentos utilizados foram: questionário de mapeamento escolar para as redes e unidades escolares; questionário de identificação e Roteiro de entrevista semi-estruturada para os professores participantes; Ficha de Anamnese para os pais ou responsáveis pelos alunos com DI; Prova das Quatro Palavras e uma Frase, avaliações e atividades pedagógicas para os alunos com DI; Roteiro de observação e Diários de campo com registros da pesquisadora e Escala de Avaliação para Observadores Externos – EAOE. Os dados dos alunos foram analisados individualmente de maneira qualitativa e quantitativa levando em consideração a análise do processo; as entrevistas com as professoras foram submetidas à análise do conteúdo. Os resultados analisados apontaram a importância do Coensino para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula comum com alunos com DI; ampliação do conhecimento profissional sobre manejo de sala de aula para a professora de educação especial e, em relação aos alunos com DI verificou-se avanços no aspecto social – mudanças no comportamento e, no desenvolvimento acadêmico – disposição para participar das atividades de ensino, o que respalda essa estratégia como mais um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com DI no contexto da escola comum, além de prover formação continuada aos profissionais envolvidos. Contudo, o serviço de apoio baseado no Coensino necessita ser implementado em outras redes de ensino para avaliar a generalização de sua eficácia, para que assim possa influenciar uma política pública de educação que respalde outros modelos de AEE que poderão ser realizados em outros espaços, além da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Colaborativo. Coensino. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual.

LAGO. D. C. **Specialized Educational Service for students with intellectual disabilities based on co-teaching in two cities.** 268f. Doctoral Thesis. Graduate Program in Special Education - PPGEES. Federal University of São Carlos, UFSCAR, 2014.

ABSTRACT

The Co-teaching/Collaborative Teaching has been considered by many researchers as one of the modalities to support school inclusion service, having effective strategies for children with special needs of Special Education students - PAEE in public schools. This is one of the collaboration models in which teachers of special and regular education work in an egalitarian relationship searching for strategies to encourage enrollment of PAEE students within the regular school classroom. In this perspective, the present study aimed to develop, implement and evaluate a Specialized Educational Service Program - AEE based on Co-teaching, for students with intellectual disabilities in the regular classroom context at four public schools of two cities. The study was conducted in four public schools of two cities: São Carlos - São Paulo in 2011 and Vitória da Conquista - Bahia in 2012. In this study, altogether participated the researcher, as a special education teacher; four teachers of regular classrooms and five students with intellectual disability ID. The instruments used were: a questionnaire for mapping school networks and school units; identification questionnaire and Semi-structured interview script for participating teachers; Anamnese Sheet, Four Words and one Sentence Test, educational evaluations and activities for students with ID; Observation script and Field diaries with the researcher records and Rating Scale for Outer Observers - EAOE. Student data were individually analyzed qualitatively and quantitatively, considering the process analysis; teachers interviews were subjected to content analysis. The results indicated the importance of Co-teaching for participating teachers, particularly in the expansion of knowledge about ways of acting in the regular classroom with ID students; expansion of professional knowledge about managing the classroom for the special education teacher and, in the ID students there was progress in the social aspect - changes in behavior and in academic development - willingness to participate in educational activities, which supports this strategy as another model that may increase the participation of ID students in the regular school context, and provide continuing education for professionals involved. However, the support service based on Co-teaching needs to be implemented in other school systems to evaluate the generalizability of its effectiveness, so that it can influence public education policy that supports other models of AEE that can be realized in other areas, besides Multifunction Features Room - MFR.

Keywords: Special Education. Collaborative Teaching. Co-teaching. Specialized Educational Service. Intellectual Disability.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A-SC e **B-SC** – Alunos com DI, participantes do estudo - Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo

C-VC, D-VC e **E-VC** - Alunos com DI, participantes do estudo - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CEPS - Centro Psicopedagógico

EAOE - Escala de Avaliação para Observadores Externos

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

PC – Programa de Coensino

PEE/P – Professora de Educação Especial/Pesquisadora

P1-SC e **P2-SC** - Professoras participantes da Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo

P3-VC e **P-VC** - Professoras participantes da Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

SME – Secretaria Municipal de Educação de São Carlos - SP

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista -

BA

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Abordagens e modelos do Coensino	52
QUADRO 2 -	Identificação dos Participantes da pesquisa	67
QUADRO 3 -	Caracterização pessoal e profissional dos professores participantes	68
QUADRO 4 -	Caracterização pessoal dos alunos com DI	69
QUADRO 5 -	Caracterização geral dos alunos com DI	71
QUADRO 6 -	Caracterização geral dos pais dos alunos com DI	73
QUADRO 7 -	Redes de Ensino Municipal onde o Coensino foi desenvolvido	73
QUADRO 8 -	Dias letivos utilizados na implementação do PEC	78
QUADRO 9 -	Orientações para o diário de campo	79
QUADRO 10 -	Critérios para escolha das quatro palavras e da frase	82
QUADRO 11 -	Caracterização dos níveis estruturais na linguagem escrita	84
QUADRO 12 -	Categorias analisadas nas avaliações pedagógicas realizadas com os alunos com DI	86
QUADRO 13 -	Aspectos gerais do plano educacional para os alunos com DI	89
QUADRO 14 -	Turnos, dias, e horários destinados ao PEC	92
QUADRO 15 -	Intervenção baseada no Programa de Coensino/Ensino Colaborativo	94
QUADRO 16 -	Componentes do Coensino	98
QUADRO 17 -	Mudanças na prática da sala de aula após a presença do aluno com DI	101
QUADRO 18 -	Inclusão escolar do aluno com DI na sala de aula comum	102
QUADRO 19 -	Conhecimento prévio de que teriam aluno com DI	103
QUADRO 20 -	Cursos na área de Educação Especial	104
QUADRO 21 -	Apoio recebido no turno de aula que atuam	105
QUADRO 22 -	AEE ministrado na SRM	106
QUADRO 23 -	Expectativas sobre o Coensino	108
QUADRO 24 -	Principais motivos para participarem do Coensino	105

QUADRO 25 -	Rotina escolar dos alunos com DI	109
QUADRO 26 -	Avaliação inicial de todos os alunos das professoras participantes	111
QUADRO 27 -	Níveis de aquisição da escrita do próprio nome	112
QUADRO 28 -	Mudanças e aprendizagens ocorridas a partir do Coensino	151
QUADRO 29 -	Efetivação do Coensino	197
QUADRO 30 -	Fragmentos dos diários de campo da pesquisadora	203
QUADRO 31 -	Concepções das mães dos alunos com DI sobre o Coensino	206

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO -1	As provas das quatro palavras e uma frase realizada por A1-SC	160
ILUSTRAÇÃO -2	As provas das quatro palavras e uma frase realizada por A2-SC	164
ILUSTRAÇÃO -3	As provas das quatro palavras e uma frase realizada por A3-VC	168
ILUSTRAÇÃO -4	As provas das quatro palavras e uma frase realizada por A4-VC	172
ILUSTRAÇÃO -5	As provas das quatro palavras e uma frase realizada por A5-VC	175

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Avaliação inicial alunos da P4	139
FIGURA 2 -	Avaliação da escrita do próprio nome do A1-SC	152
FIGURA 3 -	Avaliação da escrita do próprio nome do A2-SC	153
FIGURA 4 -	Avaliação da escrita do próprio nome do A3-VC	154
FIGURA 5 -	Avaliação da escrita do próprio nome do A4-VC	154
FIGURA 6 -	Avaliação da escrita do próprio nome do A5-VC	155
FIGURA 7 -	Avaliação dos níveis estruturais da linguagem escrita A1-SC	159
FIGURA 8 -	Avaliação dos níveis estruturais da linguagem escrita A2-SC	163
FIGURA 9 -	Avaliação dos níveis estruturais da linguagem escrita A3-VC	167
FIGURA 10-	Avaliação dos níveis estruturais da linguagem escrita A4-VC	171
FIGURA 11 -	Avaliação dos níveis estruturais da linguagem escrita A5-VC	174
FIGURA 12 -	Avaliação Leitura A1-SC	178
FIGURA 13 -	Avaliação Leitura A2-SC	178
FIGURA 14 -	Avaliação Leitura A3-VC	179
FIGURA 15 -	Avaliação Leitura A4-VC	179
FIGURA 16-	Avaliação Leitura A5-VC	179
FIGURA 17 -	Avaliação escrita A1-SC	181
FIGURA 18 -	Avaliação escrita A2-SC	181
FIGURA 19-	Avaliação escrita A3-VC	181
FIGURA 20 -	Avaliação escrita A4-VC	182
FIGURA 21 -	Avaliação escrita A5-VC	182
FIGURA 22 -	Avaliação aritmética A1-SC	184
FIGURA 23 -	Avaliação aritmética A2-SC	184
FIGURA 24 -	Avaliação aritmética A3-VC	184
FIGURA 25 -	Avaliação aritmética A4-VC	185
FIGURA 26 -	Avaliação aritmética A5-VC	185
FIGURA 27 -	Aspectos sociais e comportamentais A1-SC	187
FIGURA 28-	Aspectos sociais e comportamentais A2-SC	188
FIGURA 29 -	Aspectos sociais e comportamentais A3-VC	188
FIGURA 30 -	Aspectos sociais e comportamentais A4-VC	188

FIGURA 31-	Aspectos sociais e comportamentais A5-VC	189
FIGURA 32 -	Avaliação dos aspectos formais do PEC pelos professores	193
FIGURA 33 -	Avaliação da atuação entre professores da sala de aula comum da educação especial	208
FIGURA 34 -	Reação dos alunos sem DI sobre o Coensino	209
FIGURA 35 -	Postura dos alunos com DI e estratégias para esses alunos durante o Coensino	210
FIGURA 36 -	Identificação dos modelos do Coensino	210

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Classificação dos níveis estruturais da linguagem escrita: categorias, subcategorias	156
TABELA 2 -	Pontuação, categorias e descrição das categorias para habilidades acadêmicas	176
TABELA 3 -	Categorias analisadas da habilidade de Leitura	177
TABELA 4 -	Categorias analisadas da habilidade de Escrita	180
TABELA 5 -	Categorias analisadas na habilidade de Escrita	183
TABELA 6 -	Aspectos sociais e comportamentais: subcategorias de análise	187

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO	23
1. INCLUSÃO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	29
2. INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	36
2.1 Definições da deficiência intelectual ao longo dos séculos	39
2.2 A Política de educação especial brasileira e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual	42
3. COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COMUM POR MEIO DO COENSINO	48
3.1 Coensino: definição e revisão da literatura	49
3.2 Limites e possibilidades do Coensino	62
4. O PERCURSO DA PESQUISA	65
4.1 Participantes	64
4.1.1 Caracterização dos participantes	66
4.2 Local de coleta de dados	68
4.2.1 Caracterização do município e da Rede de Ensino Municipal de São Carlos – São Paulo	73
4.2.2 Caracterização do município e da Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista - Bahia	74
4.3 Materiais e equipamentos	75
4.4 Instrumentos	75

4.5 Procedimentos de coleta de dados	78
4.6 Procedimentos de análise dos dados	90
5. INTERVENÇÃO BASEADA NO PROGRAMA DE COENSINO	92
5.1 Componentes e fases do Programa de Coensino/Ensino Colaborativo	97
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	99
6.1 Implementação do Programa de Coensino	100
6.1.2-Serviço de apoio em sala de aula comum baseado no Coensino	110
6.2- Avaliação do Programa de Coensino	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	
APÊNDICES	

APRESENTAÇÃO

A educação dos alunos Público-Alvo da Educação Especial – PAEE sempre esteve presente em minha vida desde quando ainda não possuía conhecimentos acadêmicos. Atuava enquanto professora, de maneira empírica, com alunos com deficiência intelectual e com Síndrome de Down. Foram esses alunos que me levaram a buscar conhecimento teórico e os métodos científicos para que pudesse ampliar minha prática para com eles. Nesse sentido busquei o curso de Pedagogia que me respaldou no sentido de entender as concepções filosóficas da Educação e, dentro dessa, da Educação Especial. Embora essa última tenha sido apresentada apenas no final da Graduação como disciplina “optativa”.

No curso de Pedagogia desde o momento em que os professores falaram da construção de um projeto que viria a ser a monografia de final de curso pensei em pesquisar sobre a educação voltada para esses alunos. Foi nesse contexto que conheci o Professor Nivaldo Santana, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, que desconstruiu minha curiosidade ingênua para construir uma curiosidade epistemológica, como disse Paulo Freire. O Professor Nivaldo me ajudou a construir altares sólidos, com base na realidade e na prática da vida escolar, mas sem o superficial, sensitivo e subjetivo do conhecimento empírico. E, foi a partir do olhar desse grande Mestre que a visão outrora simplória, piedosa, cheia de mitos e de amor sem fundamento se transformou numa visão mais crítica, ética, com aprofundamento teórico pautado em referenciais da área, sem, contudo perder o amor por esses alunos. Um amor mais real, mais pé no chão! Depois desse professor, muitos diziam que meu projeto sobre inclusão escolar era herança dele, mas poucos sabiam da minha prática pedagógica com esses alunos. Muitos desses professores eu deixei na ilusão, até porque não era e não é nada mal ser herdeira desse grande pensador.

Durante a graduação continuei atuando com os alunos com deficiência intelectual e com Síndrome de Down. Nesse percurso tive o apoio da Psicóloga, Márika Sakiyama, que me ensinou muito do que sei hoje. Ela mostrou que o conhecimento deve ser partilhado, principalmente com os que têm sede de saber. Márika e Nivaldo me armaram com todas as armas possíveis para que eu abrisse meu caminho.

E, foi com essas armas que busquei meu Mestrado na única universidade do país que tem pós-graduação *stricto sensu* em Educação Especial. Durante o Mestrado (2008 a 2010) fiz uma pesquisa com 33 professoras da Rede de Ensino Municipal de

Vitória da Conquista, Bahia que atuavam em sala de aula com alunos com deficiência. Entre vários dados o que mais chamou atenção era a falta de professores da Educação Especial que pudessem colaborar com a prática pedagógica dessas professoras e foi a partir desse dado que busquei no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs da UFSCar as disciplinas de Ensino Colaborativo e Consultoria Colaborativa que tinha por objetivo oferecer aos alunos da graduação e pós-graduação dessa universidade a oportunidade de vivenciar a inclusão escolar dos alunos PAEE e atuar colaborativamente com os professores das escolas da rede comum de ensino.

Essas disciplinas eram ministradas por três grandes nomes da Educação Especial: Cristina Yoshie Toyoda, Enicéia Gonçalves Mendes e Maria Amélia Almeida que distribuíam conhecimentos aos seus alunos e nos incentivavam a atuar colaborativamente com os professores das salas de aula comum. Nesse contexto optei por fazer Doutorado com o tema Ensino Colaborativo, pois apaixonei pela teoria e experiência vivida durante o estágio nessas disciplinas.

No desenvolvimento do doutorado acompanhei quatro professoras e cinco alunos com deficiência intelectual no âmbito da sala de aula comum por meio da teoria do Ensino Colaborativo. Os resultados mostraram que é possível mais de uma estratégia de serviço de apoio tanto para os professores quanto para os alunos PAEE, pois atuar no contexto da sala de aula de maneira colaborativa foi um aprendizado para todos os envolvidos.

O mais difícil durante o Mestrado e o Doutorado foi ficar longe da família, pois se dedicar a pesquisa é uma tarefa árdua que envolve ampliação do conhecimento, mas também emoções fortes. No final valeu a pena e hoje com essa tese recebo o título de Doutora em Educação Especial, a primeira do Estado da Bahia a se formar na UFSCar. Motivo de orgulho para mim, minha família e meus parceiros intelectuais, mas o orgulho maior é saber que vou poder atuar no âmbito da formação dos professores. Professores que atuam e atuarão no “chão” da sala de aula com os alunos PAEE. Contudo, pretendo continuar meu trabalho diretamente com esses alunos, pois não podemos ensinar, por mais que nossa teoria seja de “doutora”, aquilo que não praticamos. Como disse nosso querido Paulo Freire (1996, p.39) “[...] o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-la ao máximo. [...]”

INTRODUÇÃO

O número de matrículas de alunos público alvo da educação especial, de acordo com Bueno e Meletti (2012), aumentou consideravelmente nas escolas públicas do Brasil. Conforme Decreto 7.611/11 § 1º são considerados alunos público alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Na categoria pessoas com deficiência estão incluídos os alunos com deficiência intelectual – DI que neste estudo se constituíram participantes da pesquisa. A escolha pelos alunos com DI deve-se a ampliação do número matrículas de alunos enquadrados nessa categoria de deficiência nas escolas comuns, embora o número maior de matrículas ainda seja em instituições especiais, e, ao fato da escolarização desse aluno no âmbito da classe comum ser iniciado praticamente na década de 90 (BRASIL, 2008; 2009; PLETSCHE e GLAT, 2012; BUENO e MELETTI, 2012).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica foi que efetivamente a questão da escolarização desses alunos tem recebido maior atenção por parte dos pesquisadores e profissionais da educação especial que se mobilizaram ainda mais para atender essa demanda (BRASIL, 2008).

Com o aumento dessas matrículas as escolas regulares vêm sendo desafiadas a construírem propostas educacionais visando à escolarização desse alunado. A implementação de propostas educacionais destinadas aos alunos que necessitam de adaptações curriculares específicas, como é o caso dos alunos com DI ganhou importância diante de uma população estigmatizada que vem sendo excluída das escolas desde épocas remotas.

Nas últimas décadas surgiram várias propostas com objetivo de efetivar o atendimento educacional voltado aos alunos com deficiência intelectual. Contudo, ainda são escassas as propostas que objetivam a escolarização desses alunos no âmbito da sala de aula comum. No Brasil, de acordo com os estudos analisados, o que existe é o Atendimento Educacional Especializado – AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. A proposta para esse atendimento é que seja realizado no turno oposto ao que o aluno está matriculado, pode ser oferecido nas escolas comuns ou nas instituições especiais, inclusive para os alunos com DI (BRASIL, 2009).

Mendes e Malheiro (2012); Kassar (2012) criticam esse modelo único de atendimento educacional especializado e questionam se o AEE ofertado nas SRM seria o melhor modelo para apoiar a escolarização dos alunos com DI, pois o conceito de inclusão escolar traz novas perspectivas educacionais, ou seja, o ideal seria que esses apoios advindos do AEE pudesse, ser implementados, também, dentro da sala de aula comum.

Alguns autores constaram uma contradição entre o AEE e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois essa última prevê a utilização de recursos e serviços da educação Especial no processo de ensino aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial nas turmas comuns do ensino comum, bem como a articulação entre professores do AEE e os do ensino comum, mas na prática essa prerrogativa não se confirma. O que está posto, em geral, são duas horas por semana de AEE na SRM e 20 horas na sala de aula comum sem nenhum apoio ou articulação entre esses dois professores (BRASIL, 2006; 2008; MENDES e MALHEIRO, 2012; BUENO e MELETTI, 2012).

Nesse contexto, muitos questionamentos e reflexões surgiram fomentando temas a serem pesquisados: Inclusão escolar e o novo papel dos profissionais da escola. Como apoiar a escolarização na classe comum? A escolarização do aluno com deficiência intelectual na classe comum. Quais os limites da política da SRM para os alunos com DI? Porque há dificuldades em definir em que consiste o AEE para o aluno com DI? Essas reflexões levantam a tese de que é preciso experimentar outros modelos de serviço de apoio centrado no ensino da classe comum para os alunos público-alvo da educação especial na busca de ampliar o modelo único de atendimento, baseado na SRM, proposto pela atual política de educação especial.

Um dos modelos de apoio, implementados em países com experiência em inclusão escolar, como Estados Unidos, Canadá e alguns países da Europa, está pautado na proposta de colaboração entre os professores da educação especial e comum no contexto da sala de aula comum.

A colaboração entre os professores da educação especial e comum pode ocorrer por meio do Coensino. Esse tipo de colaboração tem se revelado como um dos modelos promissores e vêm se configurando como uma das alternativas às classes e escolas especiais e às SRM, pois com essa estratégia de apoio os alunos PAEE recebem

o AEE dentro da classe comum juntamente com o professor e demais alunos da sua turma (MENDES 2006; CAPELLINI; MENDES, 2008).

A proposta de colaboração baseada no Coensino ganhou força nos Estados Unidos, especificamente, em 1993, no Estado da Lousiana quando Friend e Cook (1990) propuseram um trabalho em equipe junto aos professores do ensino comum que atendiam alunos com deficiência em suas salas de aula com objetivo de reunir forças para minimizar os problemas de aprendizagem apresentados por esses alunos. Contudo, desde a década de 80 Pugach e Johnson (1989) já apontavam a importância de estabelecer uma parceria colaborativa entre os profissionais da educação especial e comum (JORDAN, 1994; FRIEND e COOK 1990).

No Brasil essa proposta encontra apoio legal na Resolução CNE/CEB nº2 de 2001, no item 4.2 que prevê a “Formação dos professores para o ensino da diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe são essenciais para efetivação da inclusão.” O professor da classe comum deverá ser capaz de “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” e, o professor da Educação Especial deverá atuar “[...] assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Contudo, mesmo com respaldo legal, esse tipo de parceria entre os professores da educação comum e especial não tem, ainda, a mesma força que nos EUA e Canadá (BRASIL, 2001, p.31; RABELO, 2011).

Nesse sentido, os integrantes do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial – GP-FOREESP do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar iniciaram as primeiras pesquisas baseadas no modelo do Coensino aqui no Brasil. Primeiro com os estudos de Zanata, (2004) e Capellini (2004), depois com um projeto de extensão seguido de um projeto de pesquisa denominado S.O.S Inclusão. Após estudos desenvolvidos por Zanata, (2004) e Capellini (2004) o PPGEs organizou duas disciplinas que abordavam a temática do Coensino e Consultoria Colaborativa². Essas disciplinas ofereciam aos alunos da graduação e pós-graduação a oportunidade de vivenciar a inclusão escolar dos alunos PAEE e atuar

² Tópicos Específicos em Educação Especial: Inclusão Escolar e Coensino e, Tópicos Específicos em Educação Especial: Inclusão Escolar e Consultoria Colaborativa.

colaborativamente com os professores das escolas da rede comum de ensino (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011; MENDES e VIRALONGA, 2013).

Os estudos desenvolvidos por Zanata (2004) e Capellini, (2004) fomentaram outros estudos sobre Coensino. No âmbito do PPGEEs foram desenvolvidos algumas pesquisas e relatos de experiência, entre eles, destacam-se o de Mendes, (2006); Lago e Almeida, (2009); Cabral, (2009); Assis, Mendes e Almeida (2010); Machado e Almeida (2010); Rabelo, (2012); Zerbato (2012); Vilaronga (2013), Marques e Duarte (2013), entre outros.

Na análise desses estudos verificou-se que os resultados apontaram benefícios advindos dessa parceria para todos os envolvidos. Nesses estudos os pesquisadores atuaram, com base no Coensino, com alunos com vários tipos de deficiência: auditiva, visual, intelectual, paralisia cerebral e com alunos com transtornos globais do desenvolvimento, o que respalda essa estratégia como mais uma alternativa de apoio à inclusão escolar de todos PAEE. Em relação ao local onde foram realizados os estudos, a maioria concentrou-se nas regiões sudeste e sul do Brasil, exceto pelo estudo de Rabelo (2012) que foi desenvolvido na região Norte.

Dessa forma, seria necessário um número considerável de estudos para que se possa analisar a relevância do Coensino em diferentes contextos regionais, pois o Brasil possui mais de cinco mil municípios e a diversidade regional entre eles é considerável, por isso o desenvolvimento dessa parceria em outras redes de ensino tem por objetivo respaldar esse serviço de apoio em âmbito nacional. Dessa forma, ampliando a pesquisa sobre Coensino em outros contextos brasileiros, o presente estudo avança em relação aos demais que foram realizados no Brasil por ter sido desenvolvido em duas cidades de diferentes regiões do país - uma da região sudeste e outra da região nordeste.

A escolha pelos dois municípios deve-se ao fato de ambos serem municípios-pólos do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade; um no estado de São Paulo, local onde essa proposta emergiu no Brasil e, o outro na Bahia, pelo fato de ser um estado da região Nordeste, contexto este pouco focado nos estudos sobre inclusão escolar e que ainda desconhece esse tipo de apoio junto ao professor e seus alunos PAEE.

Após análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do AEE como modelo único de prestação de serviço de apoio à

inclusão escolar e dos estudos de intervenção baseado no Coensino desenvolvido no âmbito das salas de aula comum, surgiram às questões de pesquisa que nortearam este estudo: Como apoiar professores e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum? O Coensino seria uma alternativa de serviço de apoio aos professores que tem alunos com deficiência intelectual matriculados em sua sala de aula? Quais os limites e possibilidades, em termos de benefícios pedagógicos e sociais, para os alunos com deficiência intelectual a partir do serviço de apoio baseado no Coensino no âmbito da sala de aula comum? Com base nesses questionamentos e na revisão da literatura sobre Coensino, o presente estudo teve por objetivos:

Geral:

- ✓ Elaborar, implementar e avaliar um Programa de Atendimento Educacional Especializado, com base no Coensino/Ensino Colaborativo, para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum em quatro escolas públicas municipais de dois municípios brasileiros.

Específicos:

- ✓ Analisar se o serviço de apoio oferecido ao professor do ensino comum, por meio do Coensino, pode tornar-se mais uma alternativa de AEE para os alunos com deficiência intelectual.
- ✓ Analisar os limites e possibilidades, em termos de benefícios pedagógicos e sociais, para os alunos com deficiência intelectual após o AEE por meio do Coensino.
- ✓ Descrever e analisar a opinião do professor da classe comum e dos familiares dos alunos com deficiência intelectual a respeito do serviço de apoio baseado no Coensino.

Visando contemplar as questões e objetivos deste estudo o presente texto foi dividido em seis capítulos, a saber: **Capítulo I - Inclusão escolar na política educacional brasileira** descreve os principais dispositivos políticos de educação especial e a forma como vêm sendo traduzidos no contexto do movimento de inclusão escolar; o **Capítulo II – Inclusão escolar dos alunos com Deficiência intelectual** traz uma síntese geral, no Brasil e do mundo, sobre a forma como a escolarização dos alunos com DI vem se consolidando, bem como as definições dessa deficiência ao longo dos

séculos; o **Capítulo III – Colaboração entre professores da educação especial e comum por meio do Coensino/Ensino Colaborativo** teve a finalidade discorrer sobre a importância da colaboração entre esses dois profissionais, as definições do Coensino, bem como os estudos de revisão da literatura sobre essa temática que foram desenvolvidos tanto no Brasil quanto em outros países; o **Capítulo IV - O percurso da pesquisa** foi destinado à descrição e sistematização dos elementos do método de investigação: delineamento teórico metodológico; local onde a pesquisa foi desenvolvida; caracterização dos participantes; descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados, procedimentos éticos bem como a descrição do Programa de Intervenção baseado no Coensino; o Capítulo V- **Intervenção baseada no Programa de Coensino/Ensino Colaborativo** descreve todos os procedimentos e etapas do Programa baseado nesse modelo; **Capítulo VI – Resultados e discussões** apresenta os resultados desta pesquisa que foram estruturados levando em consideração a tese levantada por este estudo, as questões e os objetivos de pesquisa e, por fim as **Considerações finais** que retomam a tese, as questões e os objetivos da presente pesquisa, sintetiza os resultados alcançados e levanta novos questionamentos que poderão fomentar pesquisas futuras.

1. INCLUSÃO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

No Brasil, Kassar (2011; 2012) pontua que no mesmo período em que a proteção social é estabelecida pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação das ideias da educação inclusiva, que segundo essa autora estão pautadas em três aspectos: 1º aspecto: “[...] movimento de associações e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências, ou das próprias pessoas com deficiência [...]”; 2º aspecto “[...] mudanças de ações e proposições ocorridas pelo mundo, relativas às pessoas com deficiência.[...]” 3º aspecto: “[...] os acordos internacionais, aceitos e ratificados pelo Brasil.[...]” KASSAR (2012, p.97).

Esses aspectos também foram indicados pelos estudos de Jannuzzi, (2004); Mazzotta, (2005); Mendes, (2006) e Pletsch (2010) como sendo marcos para a consolidação da educação especial, pois eles se entrelaçam no fomento à educação especial e tornam-se importantes quando se discute a inclusão escolar na política educacional do Brasil, “Todos esses aspectos devem ser considerados quando se aborda o tema da *Educação Inclusiva no Brasil*, pois acreditamos que eles estão interligados e são determinantes para o estabelecimento de propostas determinadas hoje “de inclusivas”. (KASSAR, 2012, p.97,98) (destaques da autora).

Esses três aspectos serão discutidos neste capítulo de maneira descontínua, pois não se efetivaram separadamente de maneira cronológica. A partir do século XIX, na Europa, surgiram às primeiras medidas mais abrangentes relacionadas à educação da pessoa com deficiência. Da Europa, as medidas foram se expandindo para outros países. A educação direcionada às pessoas com deficiência começou pelas pessoas surdas, seguida pelas pessoas com cegueira, deficiência física e posteriormente às pessoas com deficiência intelectual (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

A promulgação da lei pública 94-142 de 1975 nos Estados Unidos causou impactos no contexto da educação especial, bem como as reivindicações dos pais de alunos com deficiência e dos movimentos sociais na luta por escolas de qualidade. A partir dessas reivindicações, muitas pessoas com deficiência passaram a ser integradas em classes comuns por meio período (MENDES, 2006).

A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes

a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências. (JANNUZI, 2006, p.28-29)

Na década de 90 nasce o movimento de inclusão mundial, após o “Congresso de Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Educação para Todos idealizada nessa conferência fomentou o delineamento e o cumprimento de políticas educacionais no mundo inteiro, tendo por objetivo o acesso e permanência de jovens oriundos de diferentes grupos culturais ao ensino básico. As propostas discutidas durante esse congresso serviram de base para discussões acerca da inclusão educacional, dentre elas, merece destaque a Declaração de Salamanca de 1994 (GLAT e FERREIRA, 2004, MENDES, 2006)

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p.42) afirmaram que “O movimento da inclusão ganhou ímpeto sem precedentes no início da década de 1990.” Esse movimento em prol da inclusão escolar surgiu formalmente no sistema educacional norte-americano com objetivo de viabilizar soluções e melhorias para o sucesso escolar dos alunos das escolas públicas. Nesse contexto, algumas medidas foram definidas: flexibilização escolar e respeito à diversidade. Estas medidas apontaram uma adaptação da sociedade, com objetivo de atender as necessidades específicas dessa camada da população.

No Brasil, até a década de 60 a educação especial concentrava-se em iniciativas localizadas e, no âmbito escolar, em instituições especiais, em sua maioria privadas; não houve um avanço na matrícula desses alunos no ensino comum. A atenção às pessoas hoje consideradas alunos público-alvo da educação especial no Brasil vinha se consolidando com resquícios da exclusão, do assistencialismo e da filantropia. As escolas especiais retratam bem essa situação, pois surgiram a partir do trabalho de pessoas sensibilizadas com a precariedade da educação voltada às pessoas com deficiência, modalidade que se desenvolveu separadamente ao ensino comum, tendo por base a falta de preparo das escolas comuns para incorporar as crianças com deficiência (TULIMOSCHI, 2004; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006).

Contudo, desde a fundação das primeiras escolas especiais, houve evolução nas formas de se falar sobre a deficiência, entretanto as instituições especiais para surdos, cegos e deficientes intelectuais continuavam/continuam distintas das

escolas comuns, o que vem contribuindo para a segmentação e estigmatização dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (TULIMOSCHI, 2004; MENDES, 2006).

Ainda na década de 60, movimentos sociais pelos direitos humanos sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos causados pela segregação e marginalização das pessoas com deficiência. Nos anos 80 destacou-se também a luta pelos direitos dessas pessoas, o que resultou em ganhos políticos que se refletiram na saúde, educação e assistência. Esses ganhos políticos na área educacional aparecem em várias leis e documentos brasileiros voltados à educação dessa população (TULIMOSCHI, 2004; MENDES, 2006; JANNUZZI, 2006).

Entre as várias legislações, decretos e resoluções que abordam os direitos da pessoa com deficiência e a política de educação especial no Brasil destacam-se neste estudo, sem a pretensão de explorar e analisar minuciosamente o conteúdo de cada uma, a Constituição de 88, A Lei 7853/89, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN/96, Resolução CNE/CEB n.2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Decreto 6.949 de 2009, A Resolução n.4/2009 e o Decreto 7.611 de 2011 que revogou o Decreto 6.571 de 2008.

A Constituição Federal de 1988 confirmou o direito público e subjetivo da educação para todos, registrando, no Artigo 208, como dever do poder público, a garantia do atendimento educacional especializado – AEE para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede comum de ensino no âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 1988).

Em 1989 a lei 7.853/89 veio respaldar o atendimento educacional aos alunos público-alvo da educação especial preconizados na Constituição de 88, confirmando em seu Parágrafo Único, que na área da educação, a educação especial é uma modalidade educativa que deve abranger a “[...] educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; [...]” (BRASIL, 1989, p.1).

Na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDBEN/96³ no Artigo 58 é especificada a relação entre Educação Especial e Educação Comum,

³ Nos três artigos, 58, 59 e 60, da LDBEN/96, onde se lia [...] educandos “portadores de necessidades especiais” passou a ser [...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - redação dada pela Lei 12.796 de 2013.

principalmente quanto ao local onde a educação especial deve ocorrer: preferencialmente na rede comum de ensino (BRASIL, 1996).

De acordo com Kassir (2004, p.22) “Essa referência ao papel central da escola comum foi reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca de 1994.”.

No artigo 59, da LBBEN/96, aparecem as providências ou apoio, de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos público-alvo da educação especial. No Artigo 60 descrevem-se os critérios de caracterização das instituições privadas de educação especial, por meio dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, para o recebimento de apoio técnico e financeiro público; ao mesmo tempo em que reafirma em seu parágrafo único a preferência pela ampliação do atendimento no ensino público comum (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB n.2/2001 tira o foco do local de atendimento e centra-se na função da Educação Especial, conforme Artigo 3º desta resolução (BRASIL, 2001).

Por *Educação Especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001 – destaque do original)⁴

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/08 explicita que a matrícula do aluno público-alvo da educação especial deve ser nas classes comuns e que as instituições especializadas passariam a apoiar a inclusão escolar mediante a organização e oferta de atendimento educacional especializado complementando ou suplementando a escolarização desses alunos e não mais substituindo (BRASIL, 2008).

⁴ O termo “substituir os serviços educacionais comuns” não aparecerem nos dispositivos legais mais recentes.

O Decreto 6949 de 2009 em seu Artigo 24 declara que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e para a efetivação dessa prerrogativa deverão organizar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2009).

A Resolução CNE/CEB n.4/2009 afirma em seu Artigo 1º que para a implementação do Decreto nº 6.571/2008 – revogado pelo Decreto 7.611/2011 – a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial deve ser no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo que, quanto ao local desse último poderá ser tanto nas escolas comuns do ensino regular quanto nas instituições especiais (BRASIL, 2009).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios. (BRASIL, 2009, p.2)

O Decreto nº 7.611/2011, que revogou o Decreto 6.571/2008, esclarece em seu Artigo 1º - § 1º quem são os alunos público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, retirando com isso o termo alunos com necessidades educacionais especiais – NEEs, pois esse termo causou confusões no encaminhamento e elegibilidade dos alunos com deficiência, especificamente aqueles com deficiência intelectual. Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem foram identificados como sendo alunos da educação especial.

Com relação a mudanças do termo alunos com necessidades educacionais especiais, utilizado no Decreto 6.571/2008, Prieto, (2010) argumenta que essa prerrogativa não extingue o debate sobre a classificação, diagnóstico, bem como as consequências desses para esse alunado.

Documentos publicados pela SEESP após 2008 registram críticas em relação ao uso da expressão necessidades educacionais especiais na área de educação especial para denominar seu público alvo. Os

mesmos adotam a designação de três categorias deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação -, aliás, muito semelhante à utilizada em 1994. Todavia, essa nova orientação quanto a nomenclatura a ser utilizada para denominar esse alunado não nos exime da complexa tarefa de continuar debatendo classificações, diagnósticos e suas consequências para aos sujeitos envolvidos. (PRIETO, 2010, p.75)

Após breve análise das políticas e dos dispositivos normativos, que respaldam a inclusão escolar dos alunos PAEE nas escolas comuns do Brasil, verificou-se conforme Baptista (2011, p.61) que as diretrizes propostas “[...] reafirmam o caráter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria antes em classes especiais. [...]”; além da obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, o que conforme Kassar, (2004, p.24) “[...] mostra certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; [...]”, mas, também “[...] parece prevalecer à questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais em âmbito internacional. [...]”

Ferreira, (2004, p.111) corrobora com o pensamento de Kassar (2004) quando afirma que “[...] A escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns. [...]”, pois a escolarização das pessoas com deficiência não se restringe a sua matrícula na escola comum.

Apesar da obrigatoriedade da matrícula do aluno público-alvo da educação especial na rede comum de ensino e do aumento dessas matrículas nos últimos anos, Góes (2004) e Glat e Blanco (2007) destacaram alguns empecilhos na efetivação da política de educação especial do Brasil: despreparo estrutural das escolas, falta de capacitação dos professores, falta de cultura da colaboração entre os professores, as secretarias de educação promovem ações isoladas, articulação fragmentada entre os profissionais do ensino comum e o especial, práticas de ensino tradicionais, além da falta de articulação entre as universidades e escolas.

Para a efetivação da educação especial seria imprescindível: 1) a adoção efetiva de políticas inclusivas por parte do governo; 2) buscar maneiras de contribuir efetivamente na mudança das escolas, tornando-a receptiva às necessidades de todos os alunos; 3) auxiliar os professores a refletirem sobre a sua responsabilidade na

construção do conhecimento dos seus alunos e para isto seria necessário prepará-los para tal ação; 4) fazer com que toda comunidade escolar participe do processo de inclusão; 5) fazer com que os alunos com algum tipo de deficiência sintam-se parte do grupo e do ambiente educacional (MARTINS, 2006).

2. INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para compreender como as propostas atuais sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual foram construídas e consolidadas, torna-se necessário descrever resumidamente, sem a pretensão de esgotar o assunto, o percurso histórico da deficiência intelectual.

De acordo com Pessotti (2012) e Jannuzzi (2006) não existiam antes da Idade Média nenhum documento relativo à Deficiência Intelectual – DI, inclusive durante esse período os documentos que abordavam essa deficiência eram raros. O que se tem conhecimento desse período é que essas pessoas eram abandonadas, pois não eram consideradas **“dotadas de alma”** e, foi apenas a partir do advento do cristianismo que deixaram de ser consideradas **“coisas”**. (Grifo nosso)

No século XIV, na Europa, surge a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e os bens das pessoas com DI, agora dotados de alma. Mas, o intuito com essa legislação era que parte dos bens das pessoas com DI passassem para as mãos dos reis. Ou seja, a intenção não era cuidar dessas pessoas e sim obter algum benefício (PESSOTTI, 2012).

Até o século XVI, quando a história da educação especial começou a ser traçada, não existia atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência intelectual. A educação formal nessa época era direito de poucas pessoas e não condizia com a condição imutável e fatalista imposta pela deficiência intelectual. As pessoas com DI, mesmo com o fim da visão teológica sobre a deficiência, eram consideradas inválidas, incapacitadas, marginalizadas e ignoradas pela sociedade. Assim, eram afastados do convívio social e confinados em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos com a crença de que seriam mais bem cuidadas e protegidas nesses ambientes, deixando de ser um perigo para si e para sociedade (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006, MENDES, 2006a; BIANCHETTI e CORREIA, 2011; PESSOTTI, 2012).

[...] a visão teológica da deficiência perde força, mas acaba colocando as bases teóricas para uma interpretação organicista. Nomes como os de Esquirol (1772-1840), Pinel (1745-1826), Fodéré (1764-1835, Morel (1809-1837) e outros colaboram para a afirmação da visão fatalista da diferença, dentro de uma visão inatista, ou seja, a pouco que seja possível fazer com esses indivíduos considerados deficientes. [...] a solução seria segregá-los, já que eram um perigo para si e para sociedade. [...]. (BIANCHETTI e CORREIA, 2011, p.102-103)

Do século XVII até meados do XVIII praticamente não existiam estudos científicos sobre a deficiência intelectual, as ações eram pautadas no empirismo e no misticismo. As diferenças individuais não eram compreendidas e nem avaliadas, a democracia e a igualdade de direitos ainda era utopia entre alguns pensadores europeus. Com a Revolução Francesa surge uma visão mais humanística sobre a deficiência e com o Renascimento, que marcou a separação entre a Filosofia e a Religião, alguns tipos de doenças mentais - conforme denominação da época - puderam ser estudadas e analisadas cientificamente (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006, MENDES, 2006a; PESSOTTI, 2012).

Na busca de romper com a concepção médico-organicista fatalista da deficiência intelectual surge a concepção médico-pedagógica com os estudos de Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880) que influenciou as pesquisas de Montessori (1870-1952). Sobre o trabalho desenvolvido por Montessori, Pan (2008) e Cárnio e Shimazaki (2011) relataram que era um trabalho pautado nos aspectos pedagógicos em detrimento dos aspectos médicos, pois defendia o potencial criativo das pessoas com DI (BIANCHETTI e CORREIA, 2011; PESSOTTI, 2012).

[...] a abordagem médico-pedagógica -, sob a influência das teorias ambientalistas, contrapunha-se ao determinismo fatalista, defendendo a credibilidade na mudança do comportamento a partir da manipulação de variáveis externas. [...] As propostas de intervenção médico-pedagógicas decorrentes eram elaboradas com vistas às possibilidades de educabilidade e adaptação social, [...]. (PAN, 2008, p.45)

No século XIX com o trabalho desenvolvido pelo médico Jean Itard (1774-1838) as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas. Itard é considerado o primeiro teórico de Educação Especial por ter desenvolvido, baseado na teoria empirista, um método de educação com Victor de Aveyron - menino selvagem (PESSOTTI, 2012).

Ainda no século XIX, com a institucionalização da escolarização obrigatória inicia-se, de maneira ainda muito pontual, o processo de educação das pessoas com deficiência com a criação das classes especiais dentro das escolas regulares. Contudo, nem todos os alunos considerados “difíceis” foram encaminhados a

essas classes; os com DI ainda continuavam, em sua maioria, confinados (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006). (destaque nosso)

No Brasil as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com DI surgiram no século XX em 1926 com a criação do Instituto Pestalozzi seguido da fundação da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1954. Essas duas instituições influenciaram a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADAME junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI 2006).

Essas duas instituições tiveram papel decisivo na história da educação especial no Brasil, mas ao mesmo tempo, conforme pontua Kassir (1998) demonstraram a omissão do Estado na garantia do direito à escolarização das pessoas com deficiência. Nessa época ainda prevalecia o modelo médico da deficiência – correção e tratamento da deficiência e a segregação total (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006; MENDES, 2006a).

No século XX a psicologia se destaca com os estudos de Binet (1907-1911) que propôs um conceito psicológico da deficiência intelectual na busca de compreender essa deficiência a luz da psicometria com os métodos de classificação, diagnóstico e os testes de inteligência (PESSOTTI, 2012).

O conceito psicológico da deficiência mental que surgia nessa época partia de um pressuposto universal e genérico sobre a inteligência humana que permitia quantificá-la, tendo como resultado o Q.I, considerado útil para a classificação e diagnóstico, mas também para prognóstico em termos de educabilidade. Com Binet, a teoria da deficiência mental passou da medicina para a psicologia, o que significou, na história das nossas práticas, a passagem dos asilos e hospícios à escola, especial ou comum. (PAN, 2008, p.47)

O conceito psicológico da deficiência intelectual não tirou o foco da deficiência como algo inerente apenas a essas pessoas. A classificação da deficiência intelectual proposta pela psicologia foi criticada e questionada pelo fato de não oferecer subsídios para a construção de uma proposta educacional. Embora, não seja mais utilizada, pelos critérios de inclusão escolar, para elegibilidade ao ensino comum; ainda é utilizada para concessão de benefícios, assistência previdenciária, proteção legal, acesso a cotas no ensino superior e no mercado de trabalho para as pessoas com DI (PAN, 2008; PESSOTTI, 2012).

2.1 Definições da deficiência intelectual ao longo dos séculos

As definições para a deficiência intelectual acompanham todo o percurso histórico descrito no item anterior e estão imbricadas com as concepções de cada época: cretinos, idiotas ou imbecis, retardados, doente mental, débil mental, excepcional, entre outros; todas ligadas à noção fatídica da deficiência. Na atualidade, a definição mais utilizada nos meios educacionais é o da deficiência intelectual baseada no sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD (PAN, 2008; PLETSCHE, 2010; PESSOTTI, 2012).

Entretanto, antes dessa definição, outras definições perpassaram a atual definição da deficiência intelectual. De 1908 a 1941, estudiosos como Tredgold e Doll, enfatizaram em suas definições a incurabilidade e permanência do retardo mental. Em 1959, Herber traz uma nova definição com os termos maturação, aprendizagem e ajustamento social, mas não havia, na época definição clara para esses termos e o próprio Herber, em 1961 revisa a definição proposta em 1959 trocando esses termos por comportamento adaptativo, o que representou avanços em relação às noções de incurabilidade defendidas por Tredgold (1908 e 1937) e Doll (1941) (ALMEIDA, 2004).

[...] A diferença maior entre as duas definições, (1959 e 1961) foi a introdução do termo “comportamento adaptativo” para substituir os seguintes termos utilizados em 1959: maturação, aprendizagem e ajustamento social. Na definição de 1961 a expressão “funcionamento intelectual geral abaixo da média” se referia ao desempenho de pelo menos um desvio padrão abaixo da média em teste de inteligência padronizado. Quanto ao comportamento adaptativo referido na definição, este significava uma adaptação do indivíduo às demandas de seu ambiente. Assim, um comportamento adaptativo deficiente poderia estar refletido na maturação, na aprendizagem e no ajustamento social, se comparado com padrões e normas estabelecidas para comportamentos apropriados de indivíduos da mesma idade. [...] ALMEIDA, 2004, p.35)

Apesar dos avanços na definição de 1961 houve muitas críticas por parte de outros estudiosos com relação aos procedimentos para avaliar os comportamentos adaptativos. Almeida, (2004, p.35) relata que de acordo com esses estudiosos “[...] esses procedimentos não eram adequados para diagnóstico e que em consequência disso, este acabava sendo baseado apenas nos resultados dos testes de inteligência. [...]”. O que significava dizer que muitas mudanças de comportamento

poderiam ocorrer nas pessoas com DI e isso não apareceria nos testes de inteligência, além disso, poderia diagnosticar crianças de culturas diferentes como sendo deficientes mentais. Para resolver o impasse dado pela definição de Herber em 1961, estudiosos como Clausen e outros profissionais recomendaram um fortalecimento maior entre inteligência e comportamento adaptativo. Ou seja, de um desvio padrão abaixo da media passaria para dois desvios (ALMEIDA, 2004).

Diante desse impasse, em 1973, a *American Association of Mental Retardation*– AAMR faz uma revisão do Manual sobre a Classificação de Retardo Mental e aprova, na figura de Grossman, a mudança de um desvio padrão abaixo da media para dois desvios. Assim, os 16% da população que teria deficiência intelectual pela definição de 1961 passa para 2.28% em 1973 (ALMEIDA, 2004).

A AAMR, em seu sétimo manual sobre a classificação e terminologia da DI abarca a definição de 1973. Contudo, o julgamento clínico deveria ser realizado por profissionais qualificados e treinados, além de relatar em detalhes os problemas da mensuração por meio do comportamento adaptativo. Em 1983 com a publicação do oitavo manual o julgamento clínico tomou lugar de destaque com exemplos de vários estudos de caso. A rigorosidade do desvio padrão foi desencorajada, cabendo ao examinador verificar, por exemplo, se em um teste com escore de 72 de QI não estaria presente aspectos do comportamento adaptativo ou diferenças culturais, o que não classificaria essa criança como sendo uma criança com DI (ALMEIDA, 2004).

Em 1992 a AAMR propõe uma nova definição que enfatizava três dimensões: capacidade da pessoa, ambiente e níveis de suporte e indicava quatro pressupostos essenciais para posterior avaliação e intervenção, conforme Almeida, (2004, p.39).

1. Uma avaliação válida deveria considerar diversidades culturais e lingüísticas bem como diferenças na comunicação e fatores comportamentais;
2. A existência de limitações em condutas adaptativa ocorre dentro do contexto de ambientes comunitários típicos da idade dos pares do indivíduo e estão indexadas às necessidades de ajuda individual da pessoa.
3. Limitações adaptativas específicas geralmente coexistem com certa freqüência com os pontos fortes de outras habilidades adaptativas ou outras capacidades pessoais.
4. Com suporte apropriado por um determinado período de tempo, a vida funcional de indivíduo com deficiência mental, geralmente demonstrará melhoras.

A definição proposta em 1992 estava baseada na abordagem multidimensional. Ou seja, as mudanças que ocorriam com as pessoas com DI com o passar do tempo em termos de crescimento, mudanças ambientais, atividades educacionais e intervenção terapêutica eram consideradas nas avaliações com objetivo “ampliar a conceituação de deficiência intelectual; evitar a confiança em QI para determinar o nível de deficiência; relacionar as necessidades do indivíduo com os níveis apropriados de apoio.” (ALMEIDA, 2004, p. 40)

Visando exemplificar as limitações funcionais de uma pessoa com DI, em termos do nível de suporte, para crescer e desenvolver-se, a definição de 1992 descreve quatro possíveis níveis de apoios⁵ necessários às pessoas com DI: apoio **intermitente** – o suporte nem sempre é necessário; **limitado** – apoio consistente, mas não intensivo; **amplo** – apoio diário apenas em alguns ambientes; **permanente** - apoio diário em todos os ambientes (ALMEIDA, 2004).

A definição de 1992 trouxe mudanças significativas na definição e classificação da deficiência intelectual. Contudo, existiam preocupações em relação ao nível de corte do QI, às áreas de condutas adaptativas e aos níveis de suporte. Essas preocupações e descontentamentos com a definição de 1992 estavam relacionados ao fato de poucas secretarias estaduais de educação especial terem adotado essa definição, além da publicação de um manual sobre retardo mental lançado pela Associação Americana de Psicologia – APA e a recusa de outros comitês de definição em incluir elementos dessa definição. Nesse contexto, surgem mais duas definições sobre DI propostas pela APA e por Greenspan (ALMEIDA, 2004).

Devido à insatisfação da comunidade científica em relação à definição de 1992 a AAMR realizou um estudo sobre os dez anos de publicação e implementação dessa definição e após análise dos pontos positivos e negativos apontados por esse estudo propõe uma nova definição ampliando o sistema proposto em 1992 e incorporando os avanços ocorridos na área da deficiência intelectual.

Na literatura atual a nomenclatura deficiência intelectual aparece em substituição ao termo deficiência mental e retardo mental. A definição atual foi aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2004, em um documento

⁵ A descrição desses níveis de apoio podem ser encontradas em Almeida (2004).

intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (PAN, 2008; PLETSCHE, 2010).

Nesse contexto, a AAMR, no ano de 2007, passa a se chamar *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD* e adota a terminologia intelectual *disability* para se referir ao que antes era denominado como retardo mental com a mesma definição de deficiência intelectual proposto em 2002. “A Deficiência Intelectual caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades e se manifesta antes dos 18 anos de idade.” (PAN, 2008; AAIDD, 2010).

A diferença básica entre as terminologias deficiência mental e intelectual é que a última refere-se ao funcionamento do intelecto enquanto que a primeira refere-se ao funcionamento da mente como um todo. Dessa forma, os estudiosos da área, em sua maioria, adotaram o termo deficiência intelectual, sem contudo reduzi-la a uma simples discussão terminológica (PAN, 2008).

2.2 A Política de educação especial brasileira e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual

Nos últimos dez anos muitos pesquisadores desenvolveram estudos cujos participantes envolveram alunos com deficiência intelectual devido ao grande número de matrículas nas escolas comuns. Bueno e Meletti (2012) analisaram a evolução das matrículas em Educação Especial, por tipo de deficiência e escolarização, considerando o período de 1988 até 2006. Quanto à evolução da matrícula dos alunos com DI esses autores relataram que;

A evolução das matrículas de alunos com deficiência mental mostra situação completamente diferente: embora o número de matrículas no ensino regular tenha crescido substancialmente no período (menos de 10 vezes), o crescimento em sistemas segregados também foi significativo, sendo que no final do período respondia por 227 mil alunos, ou seja, 2,7 vezes maior que as matrículas no sistema regular. [...]. (BUENO e MELETTI, 2012, p.144)

Com base nos estudos de Bueno e Meletti (2012) verificou-se que mesmo com o aumento das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na rede comum de ensino, a matrícula de alunos com deficiência intelectual, nas classes e

escolas comuns é um movimento ainda mais lento em comparação com as outras deficiências.

Quanto aos apoios destinados à escolarização desses alunos a atual política de educação especial brasileira enfatiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse atendimento deve ser oferecido nas escolas comuns ou instituições especiais no turno oposto à escolarização, especificamente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

[...] apesar das mudanças legais na abrangência das possibilidades de escolarização dos estudantes com deficiência; com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ainda fica evidente que a política do MEC continua induzindo as ações voltadas para o desenvolvimento do serviço do AEE nas escolas públicas especificamente em SRM. Mas será que as SRM oferecem as melhores possibilidades para oferta do AEE para qualquer tipo de aluno em qualquer nível de ensino? (MENDES e MALHEIROS, 2012, p.358).

O Decreto 7.611/2011 dispõe sobre o AEE, mas não especifica como seria esse atendimento para os alunos com DI. Sobre o AEE para esses alunos destacam-se três documentos: Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental em 2005; Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em 2007 e A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual em 2010.

O documento de 2005 tem por objetivo oportunizar aos sistemas de ensino orientações e informações para a organização do atendimento às necessidades especiais dos alunos com deficiência mental, o de 2007 tem por objetivo a formação de professores para atuar com esses alunos nas SRM e o de 2010 tem por objetivo subsidiar o Atendimento Educacional Especializado voltado para os alunos com deficiência intelectual, bem como detalhar o trabalho do professor em torno de três pólos: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento (BRASIL, 2005, 2007; 2010).

O documento Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental de 2005 tem como autoras as professoras

Cristina Abranches Mota Batista e Maria Teresa Egler Mantoan; o documento Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado de 2007 tem como autoras Adriana L. Lima verde Gomes, Anna Costa Fernandes, Cristina Abranches Mota Batista, Dorivaldo Alves Salustiano Maria Teresa Eglér Mantoan. Contudo, mesmo com autoria diferente, pelo menos no que diz respeito, ao AEE para os alunos com DI, tanto o documento de 2005 quanto o de 2007 trazem o mesmo texto na íntegra.

Ambos relatam que as barreiras impostas pela deficiência intelectual diferem das demais, mas privilegiam a superação do que é limitado para os alunos com DI, assim como para as outras deficiências. Afirmam que para os alunos com DI a acessibilidade não depende de suportes externos, como o Braille para alunos cegos, LIBRAS para as pessoas surdas ou orientação e locomoção para as pessoas com deficiência física, mas com a mudança de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem (BRASIL, 2005; 2007).

Relatam que o AEE não é ensino particular e nem reforço escolar, pode ser realizado em grupo de mesma idade, níveis diferentes de conhecimento e com deficiências diferentes. O aluno com DI deve sair de uma posição de “não saber” ou de “recusa de saber” na busca de um saber que lhe é próprio, por isso o AEE está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, o que permite ao aluno com DI trazer para esse atendimento suas vivências (BRASIL, 2005, 2007).

Argumentam que o AEE não tem entre seus objetivos o ensino de conteúdos acadêmicos, pois de acordo com as autoras, esses limitam as ações do professor de educação especial, principalmente em relação ao tempo que o aluno com DI necessita na construção do conhecimento. Conhecimento que não é traçado por meio de metas, ciclos, etapas, pois no AEE “[...] o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. [...]”. Dessa forma, é imprescindível que o AEE e o ensino comum aconteçam concomitantemente (BRASIL, 2005, p.29).

Quanto à avaliação dos alunos com DI os textos descrevem que o objetivo é conhecer o ponto de partida e de chegada desse aluno no processo de conhecimento com intuito de montar um plano educacional baseado no que o aluno já sabia sobre determinado assunto. Quanto ao fim desse atendimento, esse independe do

desempenho escolar desses alunos e pode ocorrer quando esses alunos ingressarem na educação profissional (BRASIL, 2005, 2007).

O Documento de 2010 - A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual foi escrito por Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo, entre eles apenas Jean-Robert Poulin não participou da autoria do documento de 2007.

Esse documento traz um aspecto diferenciado dos de 2005 e 2007, pois está baseado nas formas como deve ser o atendimento do professor das SRM em relação ao AEE do aluno com DI com intuito de subsidiar esse atendimento, além de estruturá-lo em três pólos: gestão, avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem.

1 – Gestão de processos de aprendizagem: o professor do AEE organiza as situações de aprendizagem dentro da SRM a partir das informações sobre os alunos com DI fornecidas pelo professor da sala de aula comum: frequência, permanência e participação desse aluno na sala de aula.

2 – Avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola: a avaliação do aluno com DI deve ser realizada por meio da metodologia de estudo de caso em colaboração com o professor da sala de aula comum e de outros profissionais no contexto da escola com a intenção de construir o perfil desse aluno antes de elaborar o plano de intervenção do AEE. Essa avaliação considera informações advindas de três ambientes; a saber:

- **Sala de Recursos Multifuncionais – SRM**

Na sala de recursos multifuncionais, o aluno com deficiência intelectual poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber. Esta avaliação deve ser realizada preferencialmente através de situações lúdicas, as quais devem permitir a livre expressão do aluno. (BRASIL, 2010, p. 10)

- **Sala de aula comum**

Em sala de aula, o professor do AEE avalia como o aluno se relaciona com o conhecimento, como ele responde às solicitações do professor, se ele manifesta atitude de dependência ou autonomia e se é necessário o uso de recursos, equipamentos e materiais para acessibilidade ao conhecimento. Ele avalia, também, se o aluno

apresenta melhor desempenho em atividades individuais, em pequenos grupos ou em grupos maiores e a forma como ele interage com seus colegas. (BRASIL, 2010, p. 13)

- **Contexto familiar**

O professor do AEE poderá obter junto a família informações a respeito do aluno, sobre seu desempenho nas atividades domiciliares, bem como sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares. [...] como o aluno se comporta em casa do ponto de vista da comunicação e da interação com os familiares, em que situações ele manifesta atitudes de autonomia e de dependência e como a família se relaciona com ele, ou seja, se há manifestação de superproteção ou de abandono. (BRASIL, 2010, p. 14)

3 – Acompanhamento dos processos de aprendizagem: durante o acompanhamento o professor do AEE realiza ações que visam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI, além de sua melhor interação no contexto escolar na busca da transformação dos esquemas de aprendizagem e das práticas, caso necessário, dos professores da sala de aula comum e dos familiares. A elaboração de um plano de atendimento educacional especializado contendo a previsão das atividades a serem desenvolvidas pelo aluno na SRM.

Verifica-se, conforme descrição desses três polos: gestão, avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem que a interação com o professor da sala de aula comum é primordial para a efetivação do AEE. Contudo, essa interação não acontece dentro da sala de aula comum e nem as informações necessárias para o plano são coletadas nesse ambiente: “[...] Essas informações podem ser obtidas em reuniões pedagógicas ou encontros com o professor do ensino comum.” (BRASIL, 2010, p. 14).

O documento fomenta questionamentos e discussões, pois não seria possível coletar tantas informações do contexto da sala de aula comum apenas em reuniões pedagógicas ou em encontros sem nenhuma sistematização. O ideal seria que essas informações fossem coletadas, também, no contexto da sala de aula.

O modelo do AEE proposto pela atual política de educação especial da forma como está estruturado, dificulta a efetivação da política de inclusão escolar, mas na visão de Baptista (2011, p.72) defende esse modelo ao argumentar que “A ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país.” Contudo, os estudos vêm mostrando que é isso que vem acontecendo.

Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos. (MENDES e MALHEIROS, 2012, p.362).

Moscardini e Sigolo (2012) realizaram um estudo com quatro alunos com DI com objetivo de caracterizar as práticas pedagógicas empreendidas pelos professores envolvidos na inclusão escolar desses alunos, tanto no ensino comum quanto do AEE com acompanhamento nesses dois ambientes. Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas dos professores do ensino comum e do AEE necessitam ser reformuladas, por conta das especificidades da deficiência intelectual, além da descontinuidade existente entre essas duas realidades: sala de aula comum e SRM.

Nesse contexto, surge a necessidade de pesquisas e estudos que visam à experimentação de outros serviços de apoio para os alunos público-alvo da educação especial além do que é oferecido nas SRM. Um dos serviços de apoio que vem se consolidando em outros países e, ainda em estudo no Brasil, é o Coensino. Esse apoio consiste basicamente na atuação do professor especialista em educação especial dentro da sala de aula comum em colaboração com o professor do ensino comum.

3. COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E COMUM POR MEIO DO COENSINO/ENSINO COLABORATIVO

Países com experiência mais antiga em termos de política de inclusão escolar, como Estados Unidos, Canadá e Itália, vêm desenvolvendo propostas alternativas à escolarização dos alunos com deficiência baseado na atuação conjunta do professor de educação especial e o professor da sala de aula comum, esse modelo é baseado na colaboração entre esses dois profissionais (MENDES, et.al. 2009).

Na área da Educação Especial estudos nacionais e internacionais apontam a colaboração entre professores da educação comum e profissionais da área da educação especial como uma estratégia eficaz junto aos alunos público-alvo da educação especial. A parceria estabelecida entre esses dois profissionais pode se constituir, de acordo com French, (2002); Wess e Lloyd (2003); Mendes, (2006); Capellini e Mendes, (2008), por dois modelos:

- **Consultoria Colaborativa: “*Eu colaboro e você faz*”** - O Professor de Educação Especial, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais, entre outros profissionais da área da Educação Especial, prestam assistência ao Professor do ensino comum ou comunidade escolar fora da sala de aula e acompanham as implementações das mudanças sugeridas na escola.
- **Coensino/Ensino Colaborativo: “*Nós Fazemos*”** - O professor de Educação Especial trabalha junto com o professor do ensino comum, na maior parte do tempo dentro da sala de aula e nos momentos para planejamento e avaliações do processo fora da sala de aula, prestando apoio no trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos com deficiência, especificamente no que diz respeito aos aspectos acadêmicos

O Coensino ou a Consultoria Colaborativa é um processo no qual o consultor, especializado em educação especial, trabalha numa relação igualitária com um consultado, professor da classe comum, e auxilia-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas. Ocorrem voluntariamente entre dois ou mais profissionais capacitados que colaboram uns com os outros e em conjunto buscam estratégias que possam favorecer a inclusão escolar do aluno com deficiência na escola comum, especificamente dentro da sala de aula comum.

É uma estratégia que exige compromisso de ambas as partes, apoio mútuo e respeito, além de compartilhamento de saberes e recursos (KAMPWIRTH, 2003).

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. (CAPELLINI, 2004, P. 89)

O papel dos consultores escolares é promover a participação do aluno com deficiência na sala de aula comum por meio da parceria estabelecida com os educadores gerais. Com a colaboração entre os profissionais da educação especial e comum espera-se que os alunos com deficiência conquistem autonomia, desenvolvam suas potencialidades e, que os alunos considerados “normais” possam conviver com a diversidade, além de se beneficiarem com a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência (FRIEND e COOK, 1995; MENDES e NUNES, 2008; LAGO e ALMEIDA, 2009).

Mendes (2006b) e Fontes (2009) corroboram com a filosofia da colaboração ao afirmarem que os professores não devem trabalhar sozinhos, pois necessitam de apoio mútuo, de compartilharem responsabilidades, de unir e desenvolver habilidades, de equipes que apresentem propostas para os alunos com deficiência, com objetivos que visam melhorar a escolarização de todos os alunos.

Neste estudo, o foco de análise e de investigação foi o Coensino como mais uma estratégia de apoio à escolarização dos alunos com deficiência intelectual inseridos nas salas de aula comuns das escolas regulares baseado na colaboração entre o professor do ensino comum e especial

3.1 Coensino/Ensino Colaborativo: definição e revisão da literatura

Pesquisas na área da Educação Especial que se debruçam sobre o Coensino vêm obtendo mais espaço no âmbito acadêmico, pois alguns estudos realizados até o momento, tanto no Brasil quanto em outros países, constataram que esta estratégia pode se tornar mais uma das alternativas de serviço de apoio à escolarização do aluno com deficiência nas salas de aula comum.

Bauwens, Hourcade e Friend (1989) defenderam pela primeira vez o trabalho em conjunto entre professores do ensino comum e especial, e nomearam essa

parceria de Coensino. Friend e Cook (1990) propuseram o Coensino - termo utilizado na língua inglesa *Co-teaching*, pois também consideravam de grande importância para educação dos alunos com deficiência a atuação de dois ou mais professores dando instruções em um mesmo espaço físico.

Na visão de Mendes (2006b, p.32) o Coensino “É um modelo de prestação de serviços de educação especial no qual o educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...]”. Ou seja, é baseado na atuação de dois ou mais professores em um mesmo espaço, a sala de aula comum, com objetivo de favorecer a aprendizagem dos alunos, especificamente dos alunos com deficiência.

Para Rabelo (2012) o Coensino:

[...] se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula” (RABELO, 2012, p. 53).

Esse serviço de apoio pode beneficiar não só os alunos com deficiência, mas todos os alunos. Com relação ao professores, tanto os do ensino especial quanto do ensino comum, essa estratégia vem mostrando que suas posturas estão sendo modificadas, pois essa parceria diminui as distinções dos papéis exercidos por esses profissionais, que historicamente vêm atuando separadamente, além de definir tais papéis (ARGÜELES, HUGES e SHUMM, 2000, MENDES, 2006b; MENDES e MALHEIROS, 2012).

O professor especializado em educação especial atua numa relação igualitária com o professor da classe comum, auxiliando-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas junto a esses alunos. Cabe ao professor de educação especial promover a participação do aluno com deficiência no currículo geral por meio da parceria estabelecida com os professores da educação comum, possibilitando a partir de estratégias de ensino diferenciadas que esses alunos conquistem autonomia e desenvolvam suas potencialidades (FRIEND e COOK, 1990; MENDES e NUNES, 2008; CAPELLINI e MENDES, 2008).

O Coensino é uma estratégia que visa atuar diretamente nas diversas necessidades educacionais dos alunos com deficiência com objetivo de melhorar e ampliar o suporte educacional para esses alunos. Isso é possível, graças à atuação entre professores de educação geral e especial que juntos fornecem instruções de forma colaborativa dentro da sala de aula comum, o que envolve também os alunos semdeficiência. Ambos os professores assumem a responsabilidade na educação de todos os alunos, bem como as responsabilidades de ensino (DIEKER , 2001; GATELY , 2005)

Wess e Lloyd (2003); Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, e Shamberger (2008) relataram e delinearam seis tipos de abordagens comuns no Coensino: um ensina e o outro observa; um ensina e o outro apoia; ensino paralelo; estação de ensino; ensino alternativo e equipe de ensino. O conhecimento desses estágios pode acelerar o movimento em direção a uma parceria colaborativa. Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) abordam que esses seis tipos de abordagens se desenvolvem em três fases: inicial, intermediária e de comprometimento, conforme Quadro 1.

ABORDAGENS/MODELOS COMUNS NO COENSINO/ENSINO COLABORATIVO	
FASE INICIAL: o planejamento comum ainda não existe entre os professores	
Um ensina, outro observa:	O professor da sala de aula comum assume o papel principal na apresentação das instruções para toda a classe, enquanto o parceiro – professor da educação especial - assume papel mais passivo: observa a classe, coleta dados sobre o comportamento, participação e desempenho acadêmico dos alunos, além de observar a atuação do educador geral.
Um professor, um assistente	Geralmente o professor da sala de aula comum assume a liderança, instrui toda a classe, enquanto o outro – professor de educação especial - assume papel de assistente: circula pela sala de aula para apoiar um aluno ou grupos de alunos, responde as perguntas dos alunos ou ajuda-os a se organizarem para determinada atividade/ lição.
FASE INTERMEDIÁRIA: os professores fazem o planejamento - ainda não é uma equipe	
Ensino paralelo	A classe é dividida em dois grupos de alunos e cada professor ensina a lição para metade dos estudantes. Usam o mesmo plano de aula para garantir que os alunos dos dois grupos recebam às mesmas informações.
Estação de ensino	Significa que dentro da sala de aula existem várias níveis de aprendizagem, com grupos de estudantes que se deslocam de uma estação a outra a partir de estratégias de ensino. Cada professor coordena uma estação e as estações restantes incluem atividades de aprendizagem.
Ensino alternativo	Esse modelo é usado quando se tem um pequeno grupo de alunos que precisam de revisão, reforço ou aceleração em determinado conteúdo. Um professor assume a liderança na construção dos grandes grupos, enquanto o outro trabalha com um grupo menor com propósito específico. Ao compor os grupos os professores devem variar os motivos para a composição dos mesmos. Os professores devem fazer um revezamento entre os grupos.
FASE DE COMPROMETIMENTO: os professores atuam em equipe	
Ensino em equipe/parceria	O objetivo final do Coensino é a fase de comprometimento que ocorre nesse modelo: liderança, responsabilidade, planejamento, avaliação, instrução, manejo de sala, elaboração das atividades, etc. compartilhados de maneira igual entre os professores. Nesse modelo os professores são vistos como parceiros tanto no planejamento das atividades educacionais quanto na execução das mesmas.

QUADRO 1 – Abordagens/Modelos comuns no Coensino/Ensino Colaborativo

Fonte: Baseado nos estudos de Wess e Lloyd (2003);

Sobre as seis abordagens do Coensino proposta por Wess e Lloyd (2003) e delineadas por Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, e Shamberger (2008); Capellini, 2008 argumenta que:

Estes arranjos podem ocorrer durante períodos fixos, em momentos pré-determinados e dias certos. A estratégia escolhida particularmente depende das necessidades e características dos alunos, da demanda curricular, da experiência profissional e das preferências por parte do professor, e também de assuntos de ordem prática como espaço físico e tempo disponível. (CAPELLINI, 2008, p.9-10)

Essas fases devem ser cuidadosamente planejadas entre os dois professores com o objetivo de fornecer estratégias de ensino variadas, conteúdo acessível para todos os alunos, além de informações importantes para o desenvolvimento do Coensino e podem acontecer na sala de aula comum durante todo o processo. Nas seis fases estão imbricados os princípios do Coensino apontados por French (2002) e Friend e Cook, (2007):

1. Os professores – ensino comum e especial – analisam a situação do aluno com deficiência e, em conjunto estabelecem metas e objetivos.
2. Articuladamente – ambos os professores – fornecem instruções a todos os alunos da sala de aula comum.
3. Juntos buscam alternativas para que o aluno com deficiência participe efetivamente da sala de aula comum.
4. Exploram em conjunto novas ou diferentes formas de ensinar todos alunos.
5. Compartilham recursos e responsabilidades.
6. Em conjunto planejam, avaliam e reavaliam as estratégias.
7. Elaboram e propõem ajustes/adaptações curriculares para os alunos com deficiência.

Argueles, Hughes e Schumm (2000) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi avaliar o impacto do modelo de colaboração entre professores e diretores no que diz respeito à responsabilidade e papéis de cada profissional no âmbito da inclusão escolar. Realizaram entrevistas com esses profissionais com enfoque nos fatores que influenciam de maneira positiva na implementação do Coensino. Os resultados apontaram sete fatores importantes para o sucesso do Coensino: 1-Tempo para o

planejamento comum entre os professores; 2- Flexibilidade; 3-Disponibilidade para o novo; 4 - Definição de papéis e responsabilidades; 5- Compatibilidade; 6- Habilidades de comunicação e 7- Suporte/apoio administrativo.

Beamish, Bryer e Davies (2005) desenvolveram uma pesquisa participante com objetivo de atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos na sala de aula comum; de elaborar, implementar e avaliar os ajustes educacionais para alunos com deficiência e melhorar a colaboração entre professores do ensino comum e especial por meio do Coensino. Participaram da pesquisa 15 professores que formaram seis equipes com um professor de educação especial em cada equipe. O estudo foi desenvolvido em três escolas do distrito educacional Logan-Albert Beaudesert em Queensland, Austrália. Os resultados apontaram que o Coensino foi altamente benéfico para os participantes em termos de consolidação da confiança entre os professores da educação comum e especial; partilha de recursos; compreensão dos processos de ensino aprendizagem; ampliação das habilidades de ensino, entre outras, além dos benefícios acadêmicos para os alunos com deficiência.

O estudo desenvolvido por Mickelson (2008) teve por objetivo entender como a cultura escolar influencia na implementação do Coensino, além de verificar os impactos dessa parceria na aprendizagem dos alunos, principalmente os alunos com deficiência. A pesquisa etnográfica do tipo qualitativa com base no estudo de caso foi desenvolvida em uma escola primária da província de Manitoba no Canadá. Participaram do estudo um professor do ensino comum, um professor da educação especial que atuaram com Coensino na sala de aula comum, além de um gestor escolar. Os resultados apontaram que é possível eliminar um sistema educacional tradicional de duas vias entre a educação comum e especial, além de criar uma cultura integrada onde as atuações desses dois profissionais se fundem na busca de benefícios acadêmicos para os alunos com deficiência, o apoio do diretor da escola foi primordial para desenvolver a cultura de colaboração entre os funcionários da unidade escolar.

Autores como Frade (2011) e Kison (2012) desenvolveram pesquisas com a intenção de identificar a motivação para participarem do Coensino, como as dificuldades e benefícios advindos dessa parceria para todos os envolvidos, além dos pontos positivos e negativos.

Frade (2011) desenvolveu um estudo com o objetivo de caracterizar o modelo de Coensino entre docentes da educação especial do ensino comum, no

atendimento aos alunos com deficiência. A pesquisa, qualitativa, foi desenvolvida 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Pevidém, no Concelho de Guimarães, Lisboa – Portugal. Participaram do estudo 24 professores, 19 do ensino comum e cinco do ensino especial que atuavam com o modelo de Coensino com vinte e uma crianças com deficiência. Como instrumento de coleta de dados utilizou anotações advindas das observações do pesquisador e de dois questionários abertos: um para o professor do ensino comum e outro para o especial que foram categorizados em aspectos positivos e negativos no Coensino.

Os resultados da pesquisa de Frade (2011) demonstraram que a motivação para o Coensino é grande e que existe colaboração efetiva em muitos aspectos: no planejamento e organização das atividades, na avaliação do processo, na relação entre os docentes e na ampliação da formação de ambos os professores. Contudo, alguns aspectos negativos fragilizam a efetividade desse modelo de apoio: tempo de apoio muito reduzido por parte dos professores do ensino especial.

Potter (2011) desenvolveu uma pesquisa com objetivo analisar qual impacto direto no domínio da compreensão da leitura em alunos com deficiência que possuíam um Plano Educacional individualizado – PEI. Participaram ao todo 20 alunos com deficiências leves, sendo que oito recebiam o apoio do professor de educação especial em ambiente segregado e 12 recebiam esse apoio na sala de aula comum por meio do Coensino. O estudo foi desenvolvido em uma escola rural de Missouri, em quatro salas de aula, sendo duas salas segregadas de educação especial e duas salas de ensino comum. Os professores avaliaram os alunos em seus respectivos ambientes de maneira individual e em pequenos grupos. Os resultados apontaram que não houve provas suficientes para indicar que os alunos com deficiências leves participantes do Coensino tiveram maior desempenho que os alunos atendidos em ambientes segregados no tocante a compreensão de leitura.

O estudo de Flores (2012) teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas bem sucedidas de professoras que atuavam com alunos com deficiência em salas de aula comum. Participaram ao todo três professores do ensino comum por meio da metodologia do estudo de caso com intuito de identificar as atitudes, concepções, filosofias dessas professoras que levaram ao sucesso de sua prática com alunos com deficiência. A coleta aconteceu em duas escolas públicas primárias do norte da Califórnia, Estados Unidos. Como instrumentos de coleta de dados a autora utilizou

entrevistas e fontes documentais, tais como: fotografias, livros e materiais utilizados por essas professoras e observações em sala de aula.

Flores (2012) constatou que as três professoras haviam passado por um processo de colaboração com professoras da educação especial e que essa colaboração foi essencial para garantir que os alunos com deficiências significativas pudessem participar nas atividades de sala de aula. As três participantes apontaram que o apoio das professoras de educação especial e de outros profissionais dessa área foi importante para ampliação dos seus conhecimentos e para que os alunos com deficiências significativas tivessem suas necessidades atendidas. O esforço da equipe conjunta dos profissionais foi apontado por essas professoras como sendo uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional, pois a partir da experiência com o Coensino aprenderam a motivar os alunos com deficiência com atividades mais complexas, além de ampliar as habilidades sociais e de comunicação entre todos os alunos da turma.

Kison (2012) desenvolveu um estudo com objetivo de investigar os fatores que motivaram professores da educação especial e comum a participarem de um programa de Coensino, bem como as dificuldades e benefícios dessa parceria. Participaram do estudo 17 professores, sendo seis da educação especial e nove da educação comum que tinham experiência com o Coensino. Os dados foram coletados por meio de questionários com questões abertas e fechadas, com as seguintes categorias: frequência ideal da colaboração na sala de aula comum, os apoios mais importantes, os benefícios para os envolvidos e as dificuldades encontradas no processo.

Os resultados da pesquisa de Kison (2012) indicaram que 88% dos 17 professores participantes acreditavam que o Coensino é importante para os alunos com deficiência, enquanto 95% acreditavam que era importante, também, para os estudantes do ensino geral e que por isso participaram e continuariam a participar de uma proposta de Coensino. Essa alta porcentagem está ligada ao fato de todos os alunos, com e sem deficiência, se beneficiarem do conhecimento de ambos os professores. Outro relato importante foi a ampliação do conhecimento de ambos os professores. Contudo, relataram que as dificuldades estavam baseadas na falta de apoio por parte da gestão escolar, na escassa formação de professores para atuar em equipe e no curto tempo destinado ao planejamento, análise e discussões sobre o andamento da proposta. Verificou-se que a qualidade de um programa de Coensino está relacionada ao apoio, planejamento e comunicação entre os participantes e comunidade escolar.

Bell (2013) desenvolveu um estudo com objetivo de analisar se os alunos com deficiência e demais alunos do ensino comum se beneficiariam do Coensino na sala de aula comum nas disciplinas de Artes da Comunicação e Matemática. Para tanto comparou o desempenho desses alunos em um ano em que não participaram do Coensino e no ano seguinte que esse apoio foi implementado em suas escolas. Os resultados apontaram que não houve diferença significativa entre os resultados dos testes dos alunos antes e após o Coensino. Contudo a autora relata que seria necessária uma pesquisa mais longa a fim de obter resultados mais consistentes. Nesse mesmo estudo a pesquisadora identificou que o apoio da gestão escolar é imprescindível para que alunos e professores se beneficiem do Coensino, fato que não ocorreu nas escolas dos alunos dessa pesquisa.

Blank (2013) desenvolveu um estudo com objetivo de identificar e analisar as concepções dos professores do ensino comum e da educação especial do ensino fundamental em relação ao Coensino. Participaram do estudo 11 professores de quatro escolas rurais na região dos Apalaches no Canadá. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário elaborado pela pesquisadora contendo 29 questões abertas e de múltipla escolha. As questões sobre o Coensino estavam pautadas nos seguintes temas: impacto do Coensino nas práticas das professoras e no desenvolvimento dos alunos; principais problemas dessa parceria; relacionamento entre os professores; tempo para planejamento comum; definição de papéis, implicações para a prática e se o Coensino deveria ser voluntário ou designado.

Os resultados do estudo de Blank (2013) apontaram que os professores de educação especial e comum, concordaram que o seu desenvolvimento profissional melhorou a partir da atuação com outro professor. Contudo a falta de tempo para o planejamento foi apontado como sendo insuficiente. O modelo de Coensino mais freqüente foi o do ensino alternativo, cabendo ainda ao professor da sala de aula comum ministrar o conteúdo enquanto o professor de educação especial auxiliava os estudantes. De acordo com os participantes a partir do Coensino as aulas ficaram mais focadas e aumentou as interações entre os alunos, além de passarem a refletir sobre suas próprias percepções e práticas de ensino.

Os resultados dos estudos de Argueles, Hughes e Schumm (2000), Beamish, Bryer e Davies (2005); Mickelson (2008) Frade (2011), Kison (2012), Flores (2012) e Blank (2013) estão em consonância principalmente no que diz respeito à

ampliação do conhecimento para ambos os professores e aos benefícios acadêmicos para os alunos com deficiência, embora tenham encontrado evidências que o pouco tempo destinado ao apoio na sala de aula comum e ao planejamento tenha sido um fator dificultador dessa parceria.

Os estudos de Potter (2011) e de Bell (2013) vão de encontro, pelo menos no que diz respeito à ampliação de alguns conhecimentos acadêmicos com relação a ampliação da leitura por parte dos alunos com deficiência, pois constaram que não houve diferença significativa no desempenho acadêmico dos alunos com deficiência que participaram e que não participaram do Coensino em sala de aula comum, entre os que receberam auxílio do professor de educação especial em ambiente segregado. Embora a coleta de dados do estudo de Potter (2011) tenha sido realizada apenas três vezes em dois anos e o de Bell (2013) tenha sido uma análise documental, ambos sem intervenção, ao contrário dos estudos acima citados.

No Brasil foram realizados alguns estudos sobre essa temática: Zanata (2004); Capellini (2004); Mendes (2006); Lago e Almeida (2009); Machado e Almeida (2010); Zerbato, Vilaronga, Mendes e Paulino (2012); Rabelo (2012) e Marques e Duarte (2013). Os resultados desses estudos, de maneira geral, apontaram que a parceria colaborativa entre professores da educação especial e comum por meio do Coensino pode se configurar como uma das estratégias de suporte à escolarização do aluno com deficiência nas salas de aula comum.

O estudo desenvolvido por Zanata (2004) teve por objetivo implementar e avaliar um programa de formação continuada por meio de uma parceria colaborativa junto aos professores do ensino comum que atendiam alunos com deficiência auditiva em suas salas de aula. Participaram do estudo a pesquisadora, três professoras de uma escola comum e três alunos com surdez. Professores e pesquisadora elaboraram um plano de atividades para os três alunos que apresentavam surdez e, a partir deste iniciou-se o processo de intervenção/colaboração. Para análise dos dados utilizou-se das filmagens das aulas e para coleta de dados o planejamento educacional inicial, protocolo com registro completo de cada aula; filmagem das aulas; estudo e discussões de textos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas, bem como as opiniões dos professores sobre essa parceria.

Os resultados do estudo de Zanata (2004) apontaram uma variedade de possibilidades entre o trabalho do professor de educação especial e o professor do

ensino comum. Contudo, o Coensino, neste caso, não foi suficiente para solucionar a comunicação entre o professor da sala comum e seu aluno com deficiência auditiva. A autora apontou futuros estudos em outros ambientes destinados ao apoio dos alunos com surdez visando identificar se a escolarização na classe comum é a mais viável para estes alunos, bem como estudos que envolvam o Coensino com a presença de um interprete de Libras. Outro dado apontado pela autora é a necessidade de analisar uma intervenção/colaboração mais prolongada.

Capellini (2004) realizou uma pesquisa tendo como foco o Coensino como uma estratégia ao desenvolvimento profissional tanto do educador especial quanto do educador do ensino comum. O objetivo foi verificar as implicações do Coensino em quatro turmas do ensino fundamental de duas escolas da rede comum de ensino estadual. Participaram do estudo quatro professoras do ensino comum, seis alunos com deficiência intelectual -DI e a pesquisadora. A pesquisadora realizou Coensino e observações nas salas de aula das professoras com anotações em diário de campo e filmagem com foco em toda turma e, não só no aluno com deficiência.

No estudo de Capellini (2004) o desempenho acadêmico e social dos seis alunos que apresentavam DI foram coletados antes e depois da intervenção. As intervenções tiveram a duração de um ano com duas sessões por semana em cada turma e o estudo foi realizado em dois anos e envolveu reuniões com as professoras do ensino comum; com os familiares dos alunos e com o coletivo da escola. Os resultados indicaram evolução no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com DI. Para as professoras o Coensino contribuiu no sentido de ampliar o desenvolvimento pessoal e profissional. O estudo apontou também a necessidade de preparação na formação inicial e continuada dos professores do ensino comum e especial para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, redefinição da atuação do professor de educação especial centrado na sala de aula comum e não apenas em ambientes restritivos.

Lago e Almeida (2009) descreveram um relato de experiência realizado durante um estágio baseado no modelo de Coensino. Participaram do estudo uma aluna com Síndrome de Down – SD, treze anos, matriculada no 6º Ano do Ensino Fundamental e duas professoras que ministravam as disciplinas Matemática e Geografia em escola da rede de ensino municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio das observações em sala de aula, dos diários de campo e das atividades pedagógicas realizadas pela aluna com SD.

Durante as observações verificou-se que a aluna com SD não realizava as mesmas atividades designadas aos demais colegas da sala de aula. Na disciplina de Matemática realizava operações simples de adição e subtração e, na de Geografia apenas copiava a atividade do quadro sem nenhuma contextualização e não participava dos trabalhos em grupo.

Os resultados de Lago e Almeida, (2009) apontaram que ao final da colaboração, nas aulas de matemática, a aluna ainda necessitava de auxílio nas atividades propostas pelo currículo geral, mas passou a realizar atividades que envolviam o mesmo conteúdo ministrado aos demais alunos, sendo que o nível de dificuldade e exigência era menor. Na disciplina de Geografia a professora, de início, pareceu aceitar as sugestões propostas pela professora de educação especial, mas depois não aceitou mais a parceria e usou termos pejorativos: “*simplesmente uma estagiária*”, “*Babá de ...*”⁶. Esse estudo evidenciou as dificuldades e os desafios dessa proposta. Contudo, os benefícios foram maiores, pois a aluna avançou de maneira considerável nas atividades de matemática e em seu posicionamento enquanto aluna da turma.

Machado e Almeida (2010) desenvolveram uma pesquisa baseada no Coensino com o objetivo de avaliar os efeitos de uma prática de leitura, pautada nesse modelo, com alunos de uma escola comum de uma sala comum. Participaram desse estudo uma professora, 22 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, entre eles uma aluna com deficiência. Essa aluna, na época, com nove anos tinha o diagnóstico de hemiparesia espástica – alterações dos movimentos dos membros. Os dados foram coletados por meio de diários de campos, diários reflexivos e, para a intervenção durante o Coensino a pesquisadora e professora participante utilizaram textos dos mais variados gêneros: cartas, receitas culinária, poemas, livros de literatura infantil, notícias, narrações, etc. A prática da leitura foi desenvolvida por meio da “roda de leitura” que era realizada pela professora e pesquisadora com intuito de levar os alunos a refletirem e questionarem sobre os textos lidos.

Os resultados do estudo desenvolvido por Machado e Almeida (2010) demonstraram que essa estratégia mostrou-se eficaz tanto para os alunos sem deficiência quanto para a aluna com deficiência, bem como levou a professora/participante a refletir sobre a possibilidade de espaços alternativos de inserção da leitura via colaboração de um outro professor com estratégias diferenciadas.

⁶ Referindo-se ao nome da aluna

Zerbato, Vilaronga, Mendes e Paulino (2012) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de descrever e analisar as atividades do professor de educação especial denominado de colaborativo, assim como sua função no modelo de co-ensino no município de São Carlos – São Paulo. O estudo foi baseado na pesquisa-ação colaborativa e teve como participantes uma professora de educação especial, que foi contratada pela rede de ensino municipal de São Carlos para atuar exclusivamente com o Coensino e, duas professoras que atuavam nas SRM desse município que tiveram a possibilidade de atuarem de maneira colaborativa.

Os resultados da pesquisa de Zerbato, Vilaronga, Mendes e Paulino (2012) apontaram que para a efetivação da colaboração entre o professor da SRM e o da sala de aula comum é necessário que o foco da política de educação especial ultrapasse o espaço da SRM como sendo o espaço prioritário para o AEE destinado aos alunos com deficiência. Para tanto, assim como já havia apontado Capellini (2004), seria preciso redefinir os papéis dos professores do ensino especial com vista a centrar sua atuação, também, no âmbito da sala de aula comum.

Rabelo (2012) desenvolveu um estudo em três escolas públicas municipais com intuito de analisar as potencialidades e limites de uma experiência baseada no Coensino na formação continuada de professores do ensino comum e especial que atuavam com alunos com autismo. Participaram a pesquisadora, duas professoras do ensino comum, uma estagiária do curso de Pedagogia, cinco professoras do ensino especial que atuavam em salas de recursos multifuncionais e três alunos, com autismo, matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal do interior do Pará. Os dados foram coletados por meio de questionários, diários de campo, roteiro para o grupo focal, roteiro para observações participantes.

Os resultados apontados por Rabelo (2012) demonstraram que o Coensino realizado por meio de uma pesquisa colaborativa funcionou como uma estratégia de grande potencial no que diz respeito: 1) formação continuada dos profissionais envolvidos; 2) interação entre professores do ensino comum e especial entre estagiárias da área de educação; 3) avanços no comportamento dos alunos com autismo; 4) possibilidades de ampliação dessa parceria para um conjunto de escolas ou redes com base na legislação brasileira com intuito dessa parceria tornar-se uma das estratégias efetivas de inclusão escolar dos alunos com algum tipo de deficiência.

Marques e Duarte (2013) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e da educação especial na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, bem como verificar segundo a visão dos professores como o Coensino auxilia na elaboração das adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual. A pesquisa, qualitativa, foi desenvolvida em duas escolas da rede de ensino municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Participaram do estudo quatro professoras do ensino comum e duas professoras da educação especial, que tinham em comum o mesmo aluno com deficiência intelectual. Como instrumento de coletas de dados as autoras utilizaram um roteiro de entrevista semi-estruturada, além das anotações realizadas durante as observações e descritas nos diários de campo.

Os resultados de Marques e Duarte (2013) apontaram a falta de tempo para planejar estratégias de adaptação curricular dos conteúdos escolares como sendo a principal queixa dos professores da educação especial e do ensino comum. Contudo, constatou-se que a atuação desses profissionais em colaboração favoreceu o desenvolvimento das adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual, o que potencializou o processo de ensino e aprendizagem desses alunos

Após análises desses estudos verifica-se que o Coensino pode tornar-se uma das alternativas no contexto da inclusão escolar, pois em geral os professores de educação especial, os professores da educação comum, os familiares e os alunos com deficiência que fizeram parte dos estudos acima se beneficiaram de maneira significativa dessa proposta.

3.2 Limites e possibilidades do Coensino/Ensino Colaborativo

O Coensino ou Ensino Colaborativo apesar dos muitos benefícios apontados na parceria estabelecida entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum, não se configura como uma estratégia de fácil aplicação, pois os estudos vêm apontando algumas dificuldades, tais como: relacionamento conflituosos entre os profissionais (professores da educação especial e professores do ensino comum), resistência dos professores do ensino comum, conflitos de interesses, múltiplas visões dentro da realidade da sala de aula e da escola; ameaça de ação legal; o professor do ensino comum pode tornar-se vulnerável a outras opiniões ou ter receio de perder o controle da situação, entre outras adversidades apontadas tanto nos estudos

internacionais quanto nos nacionais (FRIEND e COOK, 1990; MENDES e NUNES, 2008; LAGO e ALMEIDA, 2009).

Nesse sentido, o professor de educação especial deverá entender que o professor do ensino comum necessita de um entendimento sobre este processo e deverá encarar a resistência como uma oportunidade de se dedicar aos interesses que estão impedindo o professor da classe comum em participar do Ensino ou da Consultoria Colaborativa (FRIEND e COOK, 1990).

Na busca de minimizar possíveis adversidades, French (2002) recomenda a redefinição nos papéis dos professores de educação geral e especial, para que o Coensino não se torne uma prática individualista. Um exemplo dessa individualização é quando o professor especialista orienta e acompanha apenas os alunos com deficiência dentro da sala de aula comum enquanto a professora do ensino comum orienta e acompanha os demais alunos, contradizendo o princípio básico do Coensino: ***“Nós fazemos!”***.

Até em países em que a proposta do Coensino é parte da política de inclusão escolar não existe colaboração se não for baseada nesse princípio. Compartilhar o espaço da sala de aula, da escola, recursos, ideias, negociar métodos de ensino e estilos de gestão são os grandes desafios desse tipo de proposta. Historicamente os professores da educação especial e da educação comum atuaram isoladamente. Essa forma de atuação vem mudando com a inclusão escolar, pois alunos com deficiência, professores da educação especial e da educação comum passaram a fazer parte do mesmo ambiente: a escola comum. Com o princípio da inclusão escolar os papéis dos profissionais estão sendo redefinidos e, com o Coensino espera-se que os rótulos sejam abandonados em prol de uma parceria colaborativa (FRENCH, 2002; MENDES, 2006; FRIEND e COOK, 2007; CONDERMAN, BRESNAHAN e PEDERSEN, 2009).

Na perspectiva da inclusão escolar o foco da Educação Especial tem se voltado para garantir a inserção na classe comum, reduzindo ao máximo os programas de retirada, e implementando estratégias para expandir os apoios centrados na própria classe comum, incluindo os serviços de consultoria de profissionais a professores do ensino comum e o Coensino, com parceria entre os professores do ensino regular e especial. (MENDES, 2006, p.10-11)

Elaborar, implementar e avaliar uma intervenção baseada em um Programa de Coensino requer esforços de toda comunidade escolar: gestão, professores, alunos com e sem deficiência, pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência. No caso do Brasil, o que dificulta ainda mais a implementação desse tipo de estratégia é o fato dessa proposta não se configurar como uma política pública, até o presente momento. Esse tipo de proposta ainda está em fase de análise e discussão no âmbito acadêmico na busca de dados que possibilitem a generalização dos benefícios oriundos desse tipo de estratégia, com a intenção de influenciar políticas de apoio a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contexto da sala de aula comum.

4. O PERCURSO DA PESQUISA

Optou-se por pesquisa participante, pois esse tipo de pesquisa possibilita a entrada, permanência e saída dos pesquisadores do contexto escolar de forma interligada e permanente, o que é previsto na teoria do Coensino. Ou seja, os pesquisadores abdicam do seu papel de detentor do saber e os participantes deixam de ser meros objetos de análise tornando-se co-autores no processo de geração de conhecimento. A pesquisa participante caracteriza-se pela atuação direta dos participantes em conjunto com o pesquisador, que juntos buscarão a teoria não como produto isolado, mas como processo articulado com a prática educacional. É intrínseca a prática, sem, contudo, deixar de usar os conhecimentos científicos durante uma intervenção (BOGDAN & BIKLEN, 1994; SEVERINO, 2000; GONSALVES, 2003; TRIVIÑOS, 2009).

A abordagem metodológica do presente estudo foi à abordagem mista de pesquisa que combina aspectos qualitativos e quantitativos em um mesmo estudo. A opção pela abordagem mista deve-se principalmente a dois fatores: o pesquisador inicia a coleta de dados de forma qualitativa e utiliza os resultados para desenhar a fase quantitativa do estudo; essa abordagem permite ao pesquisador utilizar-se da técnica da triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2009).

Com a opção pela abordagem mista de pesquisa foi possível utilizar várias técnicas de coleta de dados: entrevistas, observações, notas nos diários de campo, análise das avaliações pedagógicas e do histórico escolar dos alunos com deficiência intelectual – DI que constituem a triangulação dos dados. Na visão de Triviños (2009, p.140) “A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. [...]” Essas técnicas permitem ao pesquisador analisar as formas como os participantes interpretam o fenômeno estudado, além de uma melhor apreensão da realidade estudada, cuidado e valorização dos dados coletados (BOGDAN e BIKLEN 1994).

A presente pesquisa foi autorizada pelas duas secretarias municipais de educação onde os dados foram coletados e, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, tendo sido aprovada por meio do CAAE nº 2907.0.000.135.10 e Parecer nº 478/2010.

Com base na proposta de Coensino a presente pesquisa teve por delineamento uma etapa preliminar seguida de mais cinco etapas, que serão descritas nos procedimentos de coleta de dados:

- **Etapa preliminar:** destinada aos procedimentos éticos, contato inicial com as escolas, professoras, alunos com deficiência intelectual e pais desses alunos, observação em sala de aula.
- **Etapa I:** entrega dos instrumentos de coleta de dados à direção das escolas, às professoras participantes, realização das entrevistas iniciais com as professoras e pais dos alunos com DI.
- **Etapa II** – observação em sala de aula e avaliação inicial dos alunos com e sem deficiência intelectual, elaboração conjunta do plano educacional dos alunos com DI.
- **Etapa III** – elaboração e aplicação do programa de Coensino
- **Etapa IV** – avaliação do programa de Coensino e medidas de seguimento (*follow up*)

4.1 Participantes

Participaram deste estudo a pesquisadora, enquanto professora de educação especial; quatro professoras da rede comum de ensino municipal, duas de São Carlos – São Paulo e duas de Vitória da Conquista - Bahia; cinco alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas dessas professoras, os pais e ou responsáveis por esses alunos.

A pesquisadora foi identificada pelas letras PEE/P que significam Professora de Educação Especial/Pesquisadora; os professores da sala de aula comum foram identificados pela letra “P” de professora, seguida por números naturais; os alunos com DI foram identificados pela letra “A” de aluno seguida de números e da sigla SC para os alunos da rede de ensino municipal de São Carlos- São Paulo e da sigla VC para os da rede de Vitória da Conquista – Bahia; os pais dos alunos foram identificados pela letra “F” de família seguida da identificação dos alunos com DI, conforme descrito no Quadro 2.

PARTICIPANTES DA PESQUISA	
PROFESSORES	
PEE/P	Professora de Educação Especial - Pesquisadora
P1	Professora 1 - Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo
P2	Professora 2 - Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo
P3	Professora 3 - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia
P4	Professora 4 - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia
ALUNOS COM DI	
A1-SC	Aluno 1 - Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo
A2-SC	Aluno 2 - Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo
A3-VC	Aluno 3 - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia
A4-VC	Aluno 4 - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia
A5-VC	Aluno 5 - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia
PAIS DOS ALUNOS COM DI	
F-A1SC	Pais do aluno A1-SC - Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo
F-A2SC	Pais do aluno A2-SC - Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo
F-A3VC	Pais do aluno A3-VC - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia
F-A4VC	Pais do aluno A4-VC - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia
F-A5VC	Pais do aluno A5-VC - Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia

QUADRO 2 - Identificação dos Participantes da pesquisa

Os critérios estabelecidos para seleção dos participantes foram:

- **Professores do Ensino Comum:** atuar com alunos do Ensino Fundamental I, possuir em sua sala de aula alunos com DI, aceitar participar do processo de colaboração por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.
- **Alunos com Deficiência intelectual:** possuir diagnóstico de DI emitido por instituições especializadas ou ter sido avaliado e indicado pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação Municipal de Educação e pela unidade escolar onde o aluno em questão estava matriculado. Além desses aspectos, também foram levados em consideração as dificuldades de aprendizagem em relação à série/idade descritas no histórico escolar dos mesmos e as avaliações pedagógicas realizadas por meio dos instrumentos de coleta de dados propostos por este estudo.
- **Pais e ou responsáveis pelos alunos com DI:** consentir que seus filhos (as) participassem da pesquisa por meio da assinatura TCLE, bem como disponibilidade para participar de uma entrevista antes e após a intervenção por

meio do Coensino, além de possíveis reuniões ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

4.1.1 Caracterização dos participantes:

➤ Professora de Educação Especial/Pesquisadora-PPE/P

A Professora de Educação Especial – PEE/P, 45 anos de idade, graduada em Pedagogia, com 15 anos de experiência como professora no magistério e 10 anos de experiência profissional com alunos com DI. Mestre e Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, atuava na área do Coensino desde o ano de 2008.

➤ Professoras do Ensino Comum

O Quadro 3 apresenta a caracterização geral das professoras do ensino comum: faixa etária, gênero, formação inicial, tempo de atuação no magistério, número de alunos por sala, número de alunos com DI, experiência profissional com alunos com deficiência, ano letivo da intervenção, turno de trabalho, ano escolar em que atuavam e identificação dos alunos com DI. Essa caracterização foi obtida por meio do questionário de identificação pessoal e profissional elaborado pela pesquisadora e respondido pelas professoras participantes.

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DA SALA DE AULA COMUM				
CATEGORIAS	P1	P2	P3	P4
Faixa etária	40 a 50 anos	20 a 30 anos	40 a 50 anos	40 a 50 anos
Gênero	F	F	F	F
Formação inicial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de atuação no magistério	12 anos	2 anos	20 anos	15 anos
Número de alunos por sala	29	22	27	29
Número de alunos com DI	1	1	1	2
Experiência com alunos com DI	1ª vez	1ª vez	2 anos	2 anos
Série que atua	2º Ano	2º Ano	4º Ano	4º Ano
Alunos com DI	A1-SC	A2-SC	A3-VC	A4 e A5-VC

QUADRO 3 - Caracterização pessoal e profissional dos professores participantes.

Em síntese, três das quatro professoras da sala de aula comum estavam na faixa etária de 40 a 50 anos, exceto pela P2 que estava na faixa de 20 a 30 anos, pertenciam ao gênero feminino. A formação inicial das quatro professoras era pedagogia, sendo que a P1 estava cursando especialização em História da África; A P2 estava cursando habilitação em educação especial como parte da sua graduação; a P3 era especialista em psicopedagogia e a P4 não declarou se havia realizado ou não alguma formação complementar.

As professoras da rede ensino municipal de São Carlos tinham menos tempo no magistério em comparação com as professoras da rede de ensino de Vitória da Conquista. Sobre a experiência com alunos com DI as quatro eram inexperientes – de zero a dois anos de experiência. O número de alunos por sala de aula variava de 22 a 29 alunos, sendo que entre esses havia de um a dois alunos com DI.

As quatro professoras atuavam no Ensino Fundamental, a P1 e P2 com alunos do 2º Ano e a P3 e P4 com alunos do 4º Ano. A maioria atuava no turno matutino, exceto pela P2 que lecionava no turno vespertino.

➤ **Alunos com DI participantes do estudo**

Participaram do estudo cinco alunos com DI, designados Alunos A1-SC, A2- SC, A3-VC, A4-VC e A5-VC. O Quadro 4 apresenta a caracterização pessoal dos alunos participantes deste estudo.

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS ALUNOS PARTICIPANTES					
ALUNO	IDADE	GÊNERO	PROFESSORA	ANO LETIVO	ENSINO FUNDAMENTAL
					ANO
A1-SC	8 anos	Masculino	P1	2011	2º ano
A2-SC	7 anos	Masculino	P2	2011	2º ano
A3-VC	13 anos	Masculino	P3	2012	4º Ano
A4-VC	15 anos	Feminino	P4	2012	4º Ano
A5-VC	13 anos	Masculino	P4	2012	4º Ano

QUADRO 4 - Caracterização pessoal dos alunos com DI participantes do estudo

Dos cinco alunos participantes quatro pertenciam ao gênero masculino, exceto pela A4-VC; a faixa etária variou de 7 a 15 anos devido ao ano escolar que estavam matriculados. Outros dados da caracterização geral dos cinco alunos foram

obtidos por meio de uma ficha de identificação do aluno respondida pelos professores e coordenação das escolas, do histórico escolar do aluno, das informações advindas da conversa inicial com os pais dos alunos e do período de observação. Para registro e visualização dessas características utilizou-se as categorias Sim (S); Não (N) e Ocasionalmente (OC) conforme Quadro 5 a seguir.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ALUNOS PARTICIPANTES					
Ficha de identificação/histórico escolar	A1-SC	A2-SC	A3-VC	A4-VC	A5-VC
Aluno da Rede de Ensino Municipal há mais de quatro anos	S	S	S	S	S
Indicado pela equipe escolar como aluno com DI	S	S	S	S	S
Avaliado por instituição especializada	S	S	S	S	S
Participava da SRM da escola	S	S	N	N	N
Participava do AEE em instituições especiais	N	S	N	N	S
Dificuldades de socialização	S	S	S	OC	S
Linguagem comprometida	S	S	N	N	N
Desempenho escolar abaixo do padrão da série/idade	S	S	S	S	S
Bons hábitos de higiene pessoal	S	N	OC	OC	N
Informações dos pais	A1-SC	A2-SC	A3-VC	A4-VC	A5-VC
Afirmaram que seus filhos possuíam DI	S	S	S	S	S
Os filhos foram avaliados por instituição especializada	S	S	S	S	S
Seu filho fazia uso de remédios controlados	S	S	S	S	S
Passou por alguma situação de preconceito na escola	S	S	S	S	S
Residia com os pais	S	S	S	S	S
Possuía mais irmãos	N	S	S	S	S
Na família próxima havia outros casos de pessoas com DI	N	S	S	N	S
Parto complicado	S	S	S	S	S
Baixo peso ao nascer	S	S	N	S	S
Andou com mais de 2 anos	S	S	S	S	S
Começou a falar com mais de 2 anos	S	S	S	S	S
Necessitava de auxílio com os hábitos de higiene pessoal	S	S	N	N	S
Apresentava comportamento agitado em casa	OC	S	S	S	S
Reconhecia a moeda brasileira	N	N	OC	OC	N
Realizavam atividades pedagógicas com seu filho em casa	N	N	N	N	N
Na visão dos pais seu filho entendia a função social da Leitura e da Escrita	N	N	N	N	S
Seus filhos gostavam da escola	S	S	S	S	S

QUADRO 5 - Caracterização geral dos alunos com DI participantes do estudo

LEGENDA: S – Sim N – Não OC – Ocasionalmente

Conforme descrição no Quadro 5 verificou-se que 100% dos alunos frequentavam a escola comum há mais de quatro anos; todos foram indicados pela equipe escolar para participar da pesquisa, pois além de terem sido avaliados por instituições especiais apresentavam desempenho escolar abaixo do padrão série/idade. Quatro dos cinco alunos apresentavam problemas de socialização, exceto pela A4-VC que ocasionalmente apresentava esses problemas. O A1-SC e o A2-SC, com idades de 7 e 8 anos, apresentaram uma linguagem comprometida.

Dos cinco alunos apenas o A1-SC apresentava-se todos os dias com bons hábitos de higiene pessoal; o A3-VC e o A4-VC ocasionalmente e o A2-SC e o A5-VC não necessitavam melhorar a higiene pessoal.

As mães dos cinco alunos com DI afirmaram que seus filhos possuíam DI, que foram avaliados por instituições especiais, eram ou já foram acompanhados por neuropediatras ou psiquiatras; faziam uso de remédios controlados por conta da DI. Sobre a gestação, nascimento e desenvolvimento dos alunos 100% das mães relataram que houve complicações, tais como: parto complicado – na linguagem coloquial relataram que as crianças passaram da hora de nascer; baixo peso ao nascer; demora em andar e falar.

Sobre a vida escolar relataram que seus filhos gostavam da escola, mas não entendiam a função social da leitura e da escrita; não realizavam qualquer tipo de atividade pedagógica em casa; apenas o A1-SC apresentava comportamento agitado ocasionalmente, os demais eram agitados também em casa. Apenas A3-VC e A4-VC não necessitavam de auxílio direto nos aspectos da higiene pessoal, os demais necessitam desse apoio de maneira mais direta.

As cinco mães relataram que de alguma forma seus filhos passavam por situações de preconceito na escola, pois até aquele momento não haviam internalizado nenhum conteúdo acadêmico, não reconheciam a moeda brasileira e não realizavam as mesmas atividades que seus colegas.

➤ **Pais e ou responsáveis pelos alunos com DI.**

Participaram ao todo cinco mães e um pai dos cinco alunos participantes deste estudo. Todos participaram de duas entrevistas semi-estruturadas – início e término do estudo; responderam uma ficha de Anamnese contendo dados de identificação familiar, sobre a gravidez e nascimento e desempenho escolar dos seus

filhos. A faixa etária desses pais variou de 40 a 50 anos; o grau de escolaridade variou de não alfabetizado até o Ensino fundamental incompleto, conforme Quadro 6.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PAIS DOS ALUNOS COM DI			
PAIS/ALUNO	RESPONSÁVEL PELO ALUNO	FAIXA ETÁRIA	GRAU DE ESCOLARIDADE
F-A1SC	Pai e mãe	40 anos	Ensino fundamental incompleto
F-A2SC	Mãe	30 anos	Ensino fundamental incompleto
F-A3VC	Mãe	50 anos	Ensino fundamental incompleto
F-A4VC	Mãe	40 anos	Ensino fundamental incompleto
F-A5VC	Mãe	50 anos	Não alfabetizada

QUADRO 6 - Caracterização geral dos pais do alunos com DI

4.2 Local de coleta de dados

A pesquisa foi realizada em duas redes de ensino municipal de dois municípios brasileiros: São Carlos – São Paulo durante o ano de 2011 e Vitória da Conquista – Bahia no ano de 2012, especificamente em quatro escolas municipais, dentro das salas de aula comum, com *follow-up* nos anos 2012 e 2013 respectivamente, conforme Quadro 7.

REDES DE ENSINO ONDE O ESTUDO FOI DESENVOLVIMENTO				
Ano letivo		Local	Professores	Alunos com DI
Coensino	Follow-up			
2011	2012	Rede de Ensino Municipal de São Carlos, São Paulo	P1 e P2	A1-SC e A2-SC
2012	2013	Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista, Bahia	P3 e P4	A3-VC; A4-VC e A5-VC

QUADRO 7 – Redes de Ensino Municipal onde o Coensino foi desenvolvido

A seguir serão descritos dados referentes às duas redes de ensino municipal. Esses dados foram coletados por meio de um questionário denominado Mapeamento educacional da rede de ensino municipal.

4.2.1 Caracterização do município e da Rede de Ensino Municipal de São Carlos – São Paulo

A cidade de São Carlos está localizada na Região Sudeste do Brasil, na região central do Estado de São Paulo. A extensão territorial é de 1.137,303 km² com uma população de 226 mil habitantes. A densidade demográfica é de 199 hab/km², altitude 856 m, clima tropical, com IDH de 0,841 e um PIB per capita de R\$ 20.519,06 reais (Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Carlos_\(S%C3%A3o_Paulo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Carlos_(S%C3%A3o_Paulo))).

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME a Rede de Ensino Municipal de São Carlos, possuía, até o ano letivo de 2011, 141 escolas na Zona Urbana distribuídas nos seguintes níveis: Educação Infantil - incluindo as creches, Ensino Fundamental e uma escola de Educação de Jovens e adultos; 1.118 professores; 14.691 alunos, sendo 8.663 na Educação Infantil, 5.493 no Ensino Fundamental e 535 alunos na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre os alunos com algum tipo de deficiência a rede municipal contabilizava 144 alunos considerados público-alvo da educação especial, o que representava 0,98% do total de alunos matriculados em toda rede no ano de 2011. Os 144 alunos com deficiência estavam assim distribuídos: 49 na Educação Infantil, 95 no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Com relação ao tipo de deficiência os 144 alunos estavam assim distribuídos: 72 com deficiência intelectual; 16 com Síndrome de Down; 17 com deficiência auditiva; 26 com deficiência física; 8 com paralisia cerebral; 9 com deficiência visual – sendo, dois cegos e sete com baixa visão; 11 alunos com autismo; seis com deficiências múltiplas e cinco apontados como outras deficiências.

A Rede de Ensino Municipal de São Carlos possuía uma equipe multidisciplinar composta por 33 Pedagogos atuando como professores do AEE, um Fonoaudiólogo, um Psicólogo, um Assistente Social, três professoras de Educação Especial que atuavam no Espaço Braille, duas professoras de Libras que atuavam como professoras bilíngues e quatro professores de Educação Física que atuavam no projeto Educação Física Adaptada. A rede possuía também 18 salas de recursos multifuncionais que atendiam ao todo 133 alunos, cerca de 92% do total de alunos identificados como público-alvo da educação especial.

4.2.2 Caracterização do município e da Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista - Bahia

A cidade de Vitória da Conquista está localizada na Região Nordeste do Brasil e no sudoeste do Estado da Bahia em uma região denominada Zona da Mata. É a terceira maior cidade do Estado da Bahia, com uma extensão territorial de 3.204 km², população de 315. 884 habitantes, densidade demográfica é de 98,58 hab/km², altitude de 923m, clima tropical, IDH de 0,708 e um PIB per capita de R\$ 11.323,35 (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria_da_Conquista)

A Rede de Ensino Municipal de Vitória da Conquista possuía, no ano de 2012, 185 unidades escolares, sendo 40 escolas na zona urbana e 145 na zona rural; distribuídas em 18 Creches, 33 de Educação Infantil, 77 de Educação Fundamental de nove anos, 26 Educação de Jovens e Adultos e 31 unidades escolares que atendem nos locais do Movimento sem Terra – MST e nas comunidades quilombolas.

O total de professores, até 2012, era de 1.680 profissionais distribuídos nas escolas da zona urbana e rural. Estes profissionais atuavam nas salas de aulas, direção, vice-direção e coordenação das escolas e, ou atuam junto à Secretaria Municipal de Educação - SMED.

O levantamento do número total de alunos matriculados em toda rede municipal até março de 2012 era de 41.514 alunos, destes 164 foram indicados como alunos público-alvo da educação especial, o que corresponde a 0,39% do total da população estudantil da rede. Com relação ao tipo de deficiência estavam assim distribuídos: 83 com deficiência intelectual; 21 com Síndrome de Down; 11 com deficiência auditiva; 17 com deficiência física; cinco com paralisia cerebral; 10 com deficiência visual – sendo, quatro cegos e seis com baixa visão; cinco alunos com autismo; quatro com deficiências múltiplas e oito apontados como outras deficiências.

Possuía em 2012 uma equipe multidisciplinar composta por um Fonoaudiólogo, um Psicólogo, um Assistente Social e um Terapeuta Ocupacional, além de professoras de Educação Especial que atuavam em salas de recursos multifuncionais que atendiam ao todo cinquenta e três alunos com algum tipo de deficiência, que corresponde a 33% do total de alunos identificados por alunos público-alvo da educação especial.

4.3 Materiais e equipamentos

Nas entrevistas utilizou-se um gravador de voz com capacidade para 250 horas de gravação; durante as observações e implementação do Coensino utilizou-se

máquina fotográfica; bem como equipamentos necessários à realização de uma pesquisa: computador, impressora e cartuchos de tinta, *scanner*, papel *sulfite*, agenda, calculadora, lápis, borracha e caneta.

4.4 Instrumentos

A seguir serão descritos os instrumentos de coleta de dados utilizados durante a pesquisa e seus objetivos:

- ❖ **Rede de Ensino Municipal** - Questionário denominado “**Mapeamento Educacional da Rede de Ensino Municipal**” elaborado e aplicado pela pesquisadora junto aos membros da Secretaria Municipal de Educação dos dois municípios que eram os responsáveis pelo setor da Educação Especial. O objetivo desse instrumento foi realizar um levantamento sobre o número de unidades escolares da rede; número de professores que atuavam na rede; número total de alunos matriculados; número de alunos com deficiência matriculados; tipos de deficiência, bem como dados referentes à equipe multidisciplinar das redes e sobre a estrutura para Atendimento Educacional Especializado – AEE. (APÊNDICE 1)
- ❖ **Unidades escolares que participaram da pesquisa:** Roteiro de entrevista denominado: “Assessoria para Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Inseridos no Sistema Regular Municipal de Ensino⁷” respondido pelos professores participantes em conjunto com a direção/coordenação da escola visando identificar quais características levavam a escola a suspeitar que o aluno(a) possuía algum tipo de deficiência. A direção/coordenação das escolas também respondeu um questionário de mapeamento com objetivo de coletar dados referentes à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, bem como dados referentes à caracterização da unidade escolar como um todo. (ANEXO 2)
- ❖ **Pesquisadora/Consultora em Educação Especial:**
 - Diários de campo e Roteiro de observação da pesquisadora com objetivo de coletar dados da rotina escolar dos alunos com DI, bem como a rotina da sala de aula como um todo. (APÊNDICE 5 e 6)

⁷ Elaborado e publicado por Mendes (2005) e utilizado em pesquisa desta natureza.

❖ **Professores participantes da pesquisa:**

- Questionário de caracterização com objetivo de identificar aspectos referentes ao gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, experiência com alunos com deficiência e dados da sala de aula. (APÊNDICE 7)
- Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada no início/final do estudo com intuito de analisar as percepções desses profissionais sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência; seu papel na escolarização desses alunos; as expectativas sobre o Coensino e os benefícios e desafios dessa parceria tanto para eles quanto para os alunos com DI . (APÊNDICE 8 e 9)

❖ **Pais dos alunos com deficiência intelectual que participaram do estudo:**

- Ficha de Anamnese e Roteiro de entrevista aplicado aos pais ou responsáveis pelos alunos com objetivo de coletar dados pessoais, familiares e de natureza pedagógica sobre o aluno. (APÊNDICE 10)

❖ **Alunos com deficiência intelectual que participaram do estudo**

- **Prova das Quatro Palavras e uma Frase** com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1995) com objetivo de identificar em que nível do processo de aquisição da linguagem escrita o aluno com DI se encontrava: pré-silábico, silábico ou alfabético.
- **Avaliações pedagógicas** – elaboradas pela pesquisadora e professoras participantes com objetivo de avaliarem a leitura, escrita e aritmética dos alunos com DI de acordo com os conteúdos apresentados para série/idade.(APÊNDICE 11)
- **Escala de Avaliação para Observadores Externos – EAOE** - escala de avaliação do Coensino, adaptada⁸ pela pesquisadora e respondido por estagiários ou cuidadores que se encontravam na sala de aula durante o desenvolvimento do Coensino com objetivo de avaliar o Programa. (APÊNDICE 12)

⁸ Adaptado de: Two are Better than One by Susan E. Gately. Developing Exemplary Teachers, May 2005, 36-41. Copyright 2005, Developing Exemplary Teachers. Used with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

Em cada rede de ensino a pesquisadora utilizou os seguintes passos para efetivação da intervenção por meio do Coensino nas escolas: contato inicial com as respectivas secretarias de educação, direção/coordenação e professores visando obter anuência para o desenvolvimento da pesquisa, expor os objetivos da mesma, entregar os questionários e entrevistar as professoras participantes, observações em sala de aula, avaliação dos alunos, elaboração, implementação e avaliação do Programa de Coensino. O Quadro 8 apresenta a quantidade de dias letivos utilizados na efetivação desta proposta.

DIAS LETIVOS UTILIZADOS NA IMPLMNTAÇÃO DO PROGRAMA DE COENSINO					
ESCOLAS	Contato inicial	Observação em sala de aula	Avaliação dos alunos	Coensino	SUBTOTAL
1-SC	5 dias	8 dias	4 dias	80 dias	97 dias
2-SC	5dias	8 dias	4 dias	78 dias	95 dias
3-VC	5 dias	8 dias	4 dias	77 dias	94 dias
4-VC	5 dias	8 dias	4 dias	79dias	96 dias
TOTAL	20 dias	32 dias	16 dias	314 dias	382 dias
TOTAL GERAL				382 dias	
MÉDIA POR ESCOLA				95 dias	
MÉDIA HORAS/AULA POR ESCOLA				477 horas	
PORCENTAGEM DIAS LETIVOS POR ESCOLA				44%	

QUADRO 8 – Dias letivos utilizados na implementação do PEC.

As informações coletadas durante a pesquisa foram organizadas levando em consideração o contexto em que foram obtidas. Com a finalidade de não perder a dinâmica da sala de aula, no momento da análise, a pesquisadora recorreu ao roteiro de observações realizadas durante as intervenções e aos Diários de Campo.

As notas dos diários de campo são de suma importância nas pesquisas do tipo participante com abordagem qualitativa. Nesse sentido, durante todo processo da pesquisa a pesquisadora registrou os dados das observações e das intervenções em diários de campo que se tornaram um instrumento de registro diário. Na implementação de uma proposta de intervenção educacional baseada no modelo de Coensino essa estratégia constitui-se como uma técnica valiosa na coleta de informações sobre os participantes da pesquisa: dúvidas, atitudes, dificuldades, angustias, contexto escolar,

rotina da sala de aula, gestos e expressões dos participantes, bem como uma descrição dos fenômenos sociais que ocorreram no âmbito escolar que tiveram ligação direta com os envolvidos na pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen, (1994); Triviños, (2009) existem dois tipos de anotações nos diários de campo: as descritivas e reflexivas. Neste estudo, as anotações se mesclaram. De início foram descritivas e durante o processo verificou-se que essas descrições poderiam ser atreladas a referenciais teóricos, tornando-as reflexivas. Os diários se constituíram como ferramenta tanto no momento da elaboração, implementação quanto na avaliação do PEC.

Os Diários de Campo da pesquisadora foram preenchidos com base na proposta do Diário de Campo utilizados nas disciplinas: Tópicos Específicos em Educação Especial: Inclusão Escolar e Coensino e Tópicos Específicos em Educação Especial: Inclusão Escolar e Consultoria Colaborativa do PPGEEs/UFSCar, conforme exemplo no Quadro 9.

ORIENTAÇÕES PARA O DIÁRIO DE CAMPO	
CATEGORIAS	O QUE OBSERVAR/ANOTAR
Unidade escolar	Descrever as características da escola e da gestão escolar que considerar importantes.
Observações pessoais da pesquisadora	Como se sentiu nesse dia? Quais hipóteses para determinados comportamentos do professor e dos alunos? Relação entre você e a professora e os demais alunos. Outros aspectos que julgar necessários.
Professora da sala de aula comum	Descreva, de maneira geral, a atitude da professora com o aluno com DI e com os outros alunos (falas, gestos e atitudes)
Rotina Escolar	Descrever outras situações/atividades da rotina escolar, acadêmicas ou não acadêmicas (lavar as mãos, escovar os dentes, tomar lanches, etc), extraclasse (educação física, festividades, encontros, etc.) Como o aluno com DI se comportou nestas situações?
Atividade na Sala de aula	Quais atividades foram desenvolvidas na sala de aula da professora participante nesse dia? Quais materiais envolvidos? Qual o tipo de instrução dada pela professora? Houve avaliação dessa atividade? A atividade envolveu todos os alunos?
Alunos com DI	O aluno com DI participou dessa atividade? De que forma: sem adaptações, com adaptações? E, o aluno com DI como se comportou durante essa atividade?
Observações com objetivos específicos	Nesse dia houve problemas de comportamento com o aluno com DI? E, com os demais alunos? Ao ensinar determinado assunto a professora buscou estratégias que favorecesse o entendimento do conteúdo por todos os alunos? E, com aluno com DI?
Outros	Anotar o que achar importante: Como foi o acesso ao histórico do aluno? As entrevistas com os pais, a interação com os membros da escola.

QUADRO 9 - Orientações para o diário de campo

Os procedimentos de coleta foram divididos em cinco etapas: preliminar, I, II, III, e IV . Conforme descrição a seguir.

ETAPA PRELIMINAR: Condução dos procedimentos éticos

Destinada aos procedimentos éticos. Nessa etapa o projeto foi submetido para apreciação das respectivas secretarias de educação dos dois municípios onde o estudo foi desenvolvido. As duas secretarias autorizaram a pesquisa por meio da assinatura da Folha de Rosto gerada pelo protocolo do Comitê de Ética da UFSCar. Em seguida o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar para análise, tendo sido aprovado por meio do CAAE nº 2907.0.000.135.10 e Parecer nº 478/2010. Somente após anuência dos órgãos competentes é que a pesquisadora iniciou a coleta de dados. (ANEXO1)

Na etapa preliminar a pesquisadora agendou reunião com membros da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela política de inclusão escolar da rede de ensino municipal de São Carlos, São Paulo – ano 2011 e de Vitória da Conquista, Bahia – ano 2012, visando esclarecer os objetivos da pesquisa. Após autorização pelos órgãos competentes, os responsáveis pelo setor de educação especial de cada rede de ensino indicaram as escolas municipais que atendiam alunos com deficiência intelectual – DI.

ETAPA I: recrutamento, seleção e caracterização dos participantes

Nas unidades escolares, após o consentimento da direção/coordenação realizou-se palestra/conversa/reunião sobre o Coensino junto à comunidade escolar (professores, direção, vice-direção, coordenação) visando esclarecer o objetivo do estudo e a presença da pesquisadora na unidade escolar. Nestes encontros, os professores que aceitaram participar da pesquisa juntamente com a direção/coordenação da unidade escolar receberam o roteiro de entrevista elaborado por Mendes (2005).

A direção/coordenação das unidades escolares onde a pesquisa foi desenvolvida, os professores participantes e pais dos alunos com DI assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa - TCLE cujo teor assegurava o sigilo da identidade dos participantes, bem como esclarecia os objetivos da pesquisa. (APÊNDICE 3)

Após o primeiro contato, a pesquisadora agendou individualmente dois encontros com cada professor participante do ensino comum. No primeiro contato foi entregue o TCLE, o Questionário de caracterização dos professores. Ainda, nesse primeiro momento a pesquisadora esclareceu os objetivos do estudo em questão, bem como buscou *rapport*, estabelecendo um clima de segurança entre os participantes e a pesquisadora, um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do Coensino.

No segundo encontro com os professores participantes, a pesquisadora recebeu os questionários preenchidos e aplicou o Roteiro de entrevista semi-estruturada, baseado nas recomendações de Manzini (1990/1991). O objetivo dessa entrevista foi a de coletar dados referentes às expectativas do professor do ensino comum sobre a parceria que aconteceria com ambas (pesquisadora/professora de educação especial e professora do ensino comum) a partir da intervenção/colaboração na sala de aula, bem como sobre o processo de escolarização do aluno com DI.

Ao final da entrevista com os professores/participantes da sala de aula comum, a pesquisadora solicitou a colaboração dos mesmos no sentido de marcar uma reunião com os pais ou responsáveis pelos alunos com DI com objetivo de solicitar autorização para que seus filhos participassem do estudo, bem como aplicar a ficha de Anamnese e o Roteiro de entrevista dos pais. Após autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos com DI a pesquisadora iniciou o período de observação em sala de aula e avaliação dos alunos.

ETAPA II: diagnóstico inicial do contexto da sala de aula e do desempenho escolar dos alunos com DI

Destinada ao período de observação em sala de aula e avaliação inicial dos alunos participantes. O período de observação durou cerca de oito dias e os principais acontecimentos foram registrados em um roteiro de observação elaborado pela pesquisadora. Após o período de observação a pesquisadora aplicou os instrumentos de avaliação: a Prova das Quatro Palavras e uma Frase baseada nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999) e as avaliações pedagógicas. A seguir estão descritas as principais características dessas avaliações.

❖ Prova das quatro palavras e uma frase:

Neste estudo a aplicação desse teste foi individual e consistiu basicamente em solicitar aos alunos participantes, por meio de ditado, que escrevessem

quatro palavras e uma frase. Cada aplicação levou em média 20 minutos, ocorreu fora da sala de aula comum, mas dentro da unidade escolar. Essa avaliação foi aplicada a todos os alunos com deficiência intelectual e em mais dois alunos de cada sala, escolha aleatória, que não apresentavam nenhuma deficiência.

Os critérios para escolha dessas palavras e da frase teve por base os estudos de Azevedo e Almeida (1995) e Ferreiro e Teberosky (1999), conforme Quadro 10.

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DAS QUATRO PALAVRAS E DA FRASE	
PALAVRAS	FRASE
1. As palavras escolhidas para o teste devem pertencer ao mesmo campo semântico: materiais escolares; animais; materiais de limpeza; etc.	A frase a ser escrita deve possuir uma palavra anteriormente utilizada, para que se possa avaliar se, no contexto de uma oração, a criança conserva o mesmo padrão da palavra isolada.
2. Optar por uma palavra monossílabo, uma dissílabo, uma trissílabo e uma polissílabo ditas aleatoriamente.	
3. Optar por palavras que não fazem parte das cartilhas de alfabetização	
4. As palavras escolhidas devem apresentar contraste do tipo: uma palavra de poucas letras com um referente grande (exemplo: boi, urso) e uma palavra de muitas letras com referente pequeno (exemplo: formiga, borboleta).	









QUADRO 10 - Critérios para escolha das quatro palavras e da frase

Fonte: a autora com base nos estudos de Azevedo e Almeida (1995); Ferreiro e Teberosky (1999)

Após a escolha das palavras e da frase a pesquisadora entregou uma folha de papel *sulfite* e um lápis aos alunos, pediu que escrevessem nessa folha seus nomes, da forma que soubessem. Antes de ditar às palavras a pesquisadora conversou com os alunos sobre as palavras escolhidas: se ele/ela conhecia essas palavras, se o referencial da palavra era grande ou pequeno; com quantas letras ele/ela achava/pensava que escrevia esses nomes. Em seguida solicitou aos alunos que escrevessem a palavra ditada da forma que eles achavam que eram escritas. Após a escrita ou desenho das palavras a pesquisadora solicitou aos alunos que lessem o que escreveram, apontando com o dedo ou com a ponta de um lápis, o que estava lendo. O mesmo procedimento foi utilizado no ditado das palavras seguintes e da frase.

Depois de cada aplicação, fora da presença do aluno, a pesquisadora anotava ao lado das palavras escritas pelos alunos a palavra que foi ditada, o nome e

idade dos alunos, duração da realização do teste em minutos e segundos, além de outras anotações: a forma como o aluno se comportou durante a avaliação, os questionamentos dos alunos durante o teste e as interferências. Em seguida as produções dos alunos foram analisadas de acordo com os níveis de aquisição da linguagem escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), conforme Quadro 11 a seguir.

NÍVEIS ESTRUTURAIS DA LINGUAGEM ESCRITA						
CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS					
PRÉ-SILÁBICO	Esse nível é o mais longo de todos os níveis do processo de construção de escrita. Divide-se em Pré-Silábico 1 e Pré-Silábico 2.					
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Pré-Silábico 1</th> <th>Pré-Silábico 2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Na escrita das crianças não existe nenhum tipo de correspondência entre grafia e sons. O pensamento da criança está dominado pelo icônico (desenho) - lê onde tem desenhos e se escreve com desenhos.</td> <td>Além dos desenhos expressa seu pensamento por meio de garatujas ou rabiscos; inicia o conceito de escrita, não reconhece as letras do alfabeto e seu valor sonoro; introduz letras de maneira aleatória, usa muitas letras para escrever; o nome escrito tem relação com o tamanho das coisas – realismo nominal.</td> </tr> <tr> <td> Exemplos BORBOLETA =  CAVALO =  </td> <td> Exemplos BORBOLETA =  CAVALO = ABTDMURN </td> </tr> </tbody> </table>	Pré-Silábico 1	Pré-Silábico 2	Na escrita das crianças não existe nenhum tipo de correspondência entre grafia e sons. O pensamento da criança está dominado pelo icônico (desenho) - lê onde tem desenhos e se escreve com desenhos.	Além dos desenhos expressa seu pensamento por meio de garatujas ou rabiscos; inicia o conceito de escrita, não reconhece as letras do alfabeto e seu valor sonoro; introduz letras de maneira aleatória, usa muitas letras para escrever; o nome escrito tem relação com o tamanho das coisas – realismo nominal.	Exemplos BORBOLETA =  CAVALO = 
Pré-Silábico 1	Pré-Silábico 2					
Na escrita das crianças não existe nenhum tipo de correspondência entre grafia e sons. O pensamento da criança está dominado pelo icônico (desenho) - lê onde tem desenhos e se escreve com desenhos.	Além dos desenhos expressa seu pensamento por meio de garatujas ou rabiscos; inicia o conceito de escrita, não reconhece as letras do alfabeto e seu valor sonoro; introduz letras de maneira aleatória, usa muitas letras para escrever; o nome escrito tem relação com o tamanho das coisas – realismo nominal.					
Exemplos BORBOLETA =  CAVALO = 	Exemplos BORBOLETA =  CAVALO = ABTDMURN					
SILÁBICO	Também chamado de período de “fonetização”, pois é nesse nível que a criança descobre que a escrita representa a fala. Formula hipótese falsa - hipótese silábica. A quantidade de letras pode ter correspondência com a quantidade de partes que reconhece na fala.					
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Escrita silábica sem valor sonoro:</th> <th>Escrita silábica alfabética</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> Exemplos: BORBOLETA = ADVN - CAVALO = BCP Exemplos: BORBOLETA = BOLT CAVALO = CVO; CVL; CAL </td> <td> Cada grafia correspondente um som devido a impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente e a impossibilidade de ler o que os outros (já alfabetizados) escrevem. Exemplos: A) sem predomínio de valores sonoros convencionais BORBOLETA = TA J GA BU - CAVALO = X LA TO B) Com predomínio de valores sonoros convencionais BORBOLETA = BO B L TA - CAVALO: C V LO </td> </tr> </tbody> </table>	Escrita silábica sem valor sonoro:	Escrita silábica alfabética	Exemplos: BORBOLETA = ADVN - CAVALO = BCP Exemplos: BORBOLETA = BOLT CAVALO = CVO; CVL; CAL	Cada grafia correspondente um som devido a impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente e a impossibilidade de ler o que os outros (já alfabetizados) escrevem. Exemplos: A) sem predomínio de valores sonoros convencionais BORBOLETA = TA J GA BU - CAVALO = X LA TO B) Com predomínio de valores sonoros convencionais BORBOLETA = BO B L TA - CAVALO: C V LO	
Escrita silábica sem valor sonoro:	Escrita silábica alfabética					
Exemplos: BORBOLETA = ADVN - CAVALO = BCP Exemplos: BORBOLETA = BOLT CAVALO = CVO; CVL; CAL	Cada grafia correspondente um som devido a impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente e a impossibilidade de ler o que os outros (já alfabetizados) escrevem. Exemplos: A) sem predomínio de valores sonoros convencionais BORBOLETA = TA J GA BU - CAVALO = X LA TO B) Com predomínio de valores sonoros convencionais BORBOLETA = BO B L TA - CAVALO: C V LO					
ALFABÉTICO	<p>Neste nível a criança escreve com base na correspondência entre fonemas (som) e grafias (letras) e atinge a compreensão de que as letras se articulam para formar palavras.</p> <p>Exemplos:</p> <p>A) Escritas alfabéticas sem predomínio do valor sonoro convencional CAVALO = C V LO - BORBOLETA = B O L E T A</p> <p>B) Escritas alfabéticas com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional CAVALO = CA V LO BORBOLETA = B O B O L E T A</p> <p>C) Escritas alfabéticas com valor sonoro convencional CAVALO = CA VA LO BORBOLETA = BORBOLETA</p>					

QUADRO 11 – Caracterização dos níveis estruturais na linguagem escrita

❖ Avaliação pedagógica

Para avaliação pedagógica as professoras de educação especial e da sala de aula comum optaram por avaliar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática antes da elaboração do plano educacional e, os conteúdos de Ciências, Geografia e História foram sendo avaliados a partir do momento em que as professoras ministravam conteúdos dessas disciplinas, pois grande parte desses conteúdos é regionalizada. Para registrar esses dados as professoras elaboraram um roteiro com base nos PCNs, na Provinha Brasil e nos conteúdos ministrado nas salas de aula. (APÊNDICE 1e 2)

As avaliações da língua portuguesa foram realizadas por meio de fichas de leitura com textos compatíveis com a série/idade até textos menores usados nas séries iniciais da alfabetização dependendo da dificuldade que o aluno avaliado apresentava; leitura de frases; leitura de palavras com sílabas simples e complexas; leitura de sílabas simples e complexas; leitura e reconhecimento das letras do nosso alfabeto; ditado; leitura oral a partir de um desenho, figura ou livro de literatura; escrita do nome do aluno; estabelece diferença entre escrita e outras formas gráficas: desenho, figuras; cópia contextualizada de textos, frases e palavras.

Na disciplina de Matemática as avaliações foram baseadas nos conteúdos que estavam sendo apresentados naquela unidade na sala de aula dos alunos participantes e nos PCNs de Matemática.

Os pontos avaliados foram: sequência numérica até o algarismo “x”; reconhecimento dos algarismos de forma aleatória; escrita dos numerais por extenso; antecessor e sucessor dos numerais; relação numeral quantidade; operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão; problemas envolvendo as quatro operações; sistema de numeração cardinal – unidade, dezena e centena e sistema de numeração ordinal e números fracionários.

Essas avaliações foram aplicadas dentro da sala de aula durante as disciplinas específicas de cada avaliação com duração média de duas horas/aula e foram divididas em três categorias: leitura, escrita e aritmética com objetivos específicos e instrumentos/atividades necessários para alcançar tais objetivos. conforme descrição no Quadro 12 a seguir.

CATEGORIAS ANALISADAS NAS AVALIAÇÕES PEDAGÓGICAS		
CATEGORIAS	OBJETIVOS	INTRUMENTOS
Leitura	Analisar se o aluno com DI tinha conhecimento da função social da leitura e se já havia internalizado alguns conceitos.	Textos, frases, lista de palavras com sílabas simples e complexas, sílabas e letras. As respostas solicitadas foram de forma oral, umas com tempo mínimo de resposta e outras sem limite de tempo.
Escrita	Analisar se o aluno com DI conseguia se comunicar por meio da escrita; se escrevia seu nome próprio: com apoio sem apoio de ficha de identificação; se não escrevia; se reconhecia seu nome no meio de outras palavras; se realizava escrita espontânea de textos, frases, palavras ou letras; se estabelecia diferença entre letras, desenhos ou números; se conseguia ilustrar uma história de maneira contextualizada, se realizava cópias: (des)contextualiza; se copiava a atividade do quadro e se percebia a função social da escrita.	Fichas com o nome do aluno com DI em meio a outros nomes; folha para escrita do nome próprio com apoio e sem apoio da ficha de identificação; atividades para identificar o que eram letras e números; folha para escrita espontânea de textos, frases, palavras, letras; folha para ilustração de uma história lida pela professora ou pesquisadora; folha de registro da pesquisadora contendo questões, lidas oralmente para os alunos, sobre a função social da escrita.
Aritmética	Analisar se o aluno diferenciava número de letras e de outros sinais gráficos; se reconhecia sinais das quatro operações matemáticas; se realizava as quatro operações matemáticas; se tinha noção de numeral/quantidade; maior ou menor, antecessor e sucessor; unidades de tempo e se percebia a função social dos números.	Atividades de matemática contendo os assuntos que os alunos da mesma série idade já deveriam ter internalizado: diferenciação entre números e letras; reconhecimento dos sinais das quatro operações básicas; se realizavam essas operações; relação numeral quantidade, unidades de tempo, bem como questões sobre a função social da matemática.

QUADRO 12 - Categorias analisadas nas avaliações pedagógicas realizadas com os alunos com DI

Terminada a avaliação inicial as professoras (da educação especial e da sala de aula comum) analisaram os resultados tanto das observações quanto das avaliações pedagógicas com objetivo de montar um plano educacional individualizado para os alunos com DI, considerando, sempre que possível, o conteúdo ministrado aos demais alunos da sala.

ETAPA III – atendimento educacional especializado por meio do Coensino

Nessa etapa foi introduzido o serviço de apoio baseado no Coensino nas salas de aula das professoras participantes que será descrito no item 5 a seguir.

As observações realizadas pela pesquisadora na sala de aula e as anotações dos diários de campo serviram de base para que a pesquisadora pudesse relatar os acontecimentos durante as reuniões com os professores do ensino comum e o trabalho desenvolvido em parceria dentro da sala de aula.

Para elaborar os planos pedagógicos dos alunos as professoras se reuniram na escola, geralmente no horário destinado à Educação Física, pois infelizmente, não existia um tempo destinado ao planejamento. Juntas as professoras e a pesquisadora analisavam o nível curricular do aluno com DI naquele momento, planejavam e elaboravam estratégias para que o aluno pudesse participar das atividades propostas para a turma toda.

O primeiro passo para elaboração do plano foi identificar quais seriam os parceiros na implementação do mesmo: família (mãe, pai, irmãos), coordenação/direção da escola, professora da SRM, colegas da sala de aula, cuidadores, estagiários, e professoras ou responsáveis por outros projetos desenvolvidos na escola. Em seguida as professoras descreveram no plano as disciplinas, as categorias de cada disciplina: leitura, escrita, bem como os aspectos comportamentais e sociais, os objetivos para os alunos com DI e as estratégias de intervenção para atingir os mesmos.

Os conteúdos ministrados para a turma como um todo também foram descritos no plano, dentro desses conteúdos continham os objetivos para o aluno com DI, os conteúdos da série atual e os conteúdos das séries anteriores ainda não internalizados pelo aluno. A cada encontro entre as professoras, que acontecia uma vez na semana, o plano pedagógico era elaborado e reelaborado de acordo com as dificuldades e potencialidades apresentadas pelo aluno, conforme exemplo de um plano descrito no Quadro 13 a seguir onde constam os dados gerais: identificação, dados da

avaliação e das observações, possíveis parceiros, conteúdo acadêmico, aspectos sociais e comportamentais do aluno com DI e da sala de aula como um todo.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO				
IDENTIFICAÇÃO				
Escola:				
Professora:				
Turno:				
Aluno(a):				
Idade:				
Série:				
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA/OBSERVAÇÕES				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anotar os dados coletados durante as observações; ✓ Os resultados das avaliações iniciais 				
PARCEIROS				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir, analisar e identificar junto com a professora os possíveis parceiros: coordenação da escola; familiares, professora da SRM, os colegas da sala de aula; cuidadores – caso necessário; estagiárias da Pedagogia ou da Educação Especial; demais projetos da escola: roda de alfabetização, professora de apoio, etc. ✓ Solicitar apoio de outros profissionais da escola ou da rede se for preciso: psicólogos, fonoaudiólogos. 				
CONTEÚDO ACADÊMICO				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em parceria as professoras deverão elencar as disciplinas ministradas dividi-las em assuntos, elencar os conteúdos da disciplina para o ano atual e os conteúdos das séries anteriores ainda não internalizados pelo aluno; montar os objetivos para os alunos com deficiência intelectual bem como as estratégias para alcançar tais objetivos. Exemplo: 				
DISCIPLINA	CATEGORIAS	CONTEÚDO DA DISCIPLINA	OBJETIVOS PARA O ALUNO COM DI	ESTRATÉGIAS
PORTUGUÊS	Leitura	Série atual		
		Série anterior		
ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os aspectos sociais que comprometem a aprendizagem do aluno com DI – considerar a turma como um todo ✓ Identificar os aspectos do comportamento que comprometem a aprendizagem do aluno com DI – considerar a turma como um todo ✓ Verificar se o aluno com DI participa das atividades sociais da escola e da sala de aula ✓ Promover a interação do aluno com DI com os demais alunos da sala de aula e da escola por meio de atividades em grupo e em duplas. ✓ Indicar o nome do aluno para participar dos projetos e serviços oferecidos pela escola: Sala de Leitura Roda de Conversas, Aulas de Educação Física, Música, Futebol, Dança, Teatro de acordo com a habilidade do aluno. ✓ Construir regras de convivência e estabelecer combinados junto com os alunos. 				

QUADRO 13 - Aspectos gerais do plano educacional para os alunos com DI

ETAPA IV: avaliação do Coensino

Ao final da colaboração/intervenção realizou-se uma nova entrevista semi-estruturada com os professores participantes com objetivo de avaliar a implementação do programa e, se a assistência sistemática oferecida por meio do Coensino favoreceu a escolarização dos alunos com DI. Os pais ou responsáveis pelos alunos com DI também avaliaram a intervenção. Os alunos com DI foram reavaliados ao final do estudo com intuito de verificar se houve avanços em seu desenvolvimento escolar após o PEC. Nessa etapa também realizou-se as medidas de seguimento por meio do *follow up* no ano de 2012 com os alunos da rede municipal de São Carlos, São Paulo e em 2012 com os alunos da rede de Vitória da Conquista, Bahia.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

Ao selecionar todo material coletado durante a pesquisa e dividi-los em partes e relacioná-los a pesquisadora procurou identificar tendências e padrões relevantes por meio de uma análise qualitativa e ao estruturar e mensurar alguns dados expostos em quadros, tabelas e figuras.

Os dados dos alunos com DI, obtidos por meio das entrevistas com os pais, do roteiro padronizado de entrevista, da Prova das Quatro Palavras e uma Frase, das avaliações pedagógicas, do Plano de atendimento educacional individualizado e das atividades realizadas durante a colaboração/intervenção na sala de aula comum.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com as professoras participantes foram registrados em áudio, transcritos na íntegra, transformados em textos e submetidos à análise do conteúdo baseado nos estudos de Bardin (1977) e Franco (2003). A partir do conteúdo manifesto e explícito nas transcrições das entrevistas iniciou-se processo de análise. As categorias e subcategorias emergiram a partir dos temas preestabelecidos no Roteiro de entrevista e das falas dos professores participantes.

As informações verbais advindas das entrevistas com as professoras participantes, da sala de aula comum, foram transcritas de maneira que não revelassem os vícios de linguagem, evitando assim constrangimentos para os mesmos.

Com base nas indicações de Monteiro e Manzini (2008) e Lago (2010) optou-se por expor as falas, das professoras participantes, recuadas do texto e destacadas com letra em itálico para distingui-las das citações teóricas. Com base nos

estudos desses autores os seguintes critérios foram adotados nas transcrições das falas dos participantes: a) Pausas curtas foram indicadas por vírgula; b) Pausas longas indicadas por reticências; c) Sinais de pontuação para entonações: ponto de exclamação, de interrogação, ponto final e dois pontos; d) Letras em caixa alta para indicar ênfase em determinadas palavras ou frases; e) Aspas simples em relatos de relatos; f) Colchetes para acréscimos, supressões ou comentários conforme trechos obtidos por meio das entrevistas e dos Diários de Campo da pesquisadora expostos abaixo.

Os diários de campo foram analisados e transformados em categorias temáticas com a finalidade de identificar os pontos comuns e os pontos divergentes observados durante as entrevistas, as observações em sala de aula e durante a implementação do Programa de Coensino.

5. INTERVENÇÃO BASEADA NO PROGRAMA DE COENSINO/ENSINO COLABORATIVO

As professoras participantes receberam a colaboração direta da pesquisadora/professora de educação especial durante todo ano letivo, com dois encontros semanais em cada sala de aula comum, perfazendo um total de oito a dez vezes por mês e um encontro individual a cada 15 dias, ou quando necessário. O Quadro 14 a seguir apresenta a síntese dos dias da semana em que ocorreu o Coensino. Os dias foram escolhidos de forma a combinar com os horários de Educação Física para que assim as professoras pudessem conversar e analisar o Coensino.

TURNOS, DIAS, E HORÁRIOS DESTINADOS AO COENSINO				
PROFESSORA PARTICIPANTE	TURNO DE TRABALHO	DIAS DO COENSINO	HORÁRIO	ANO LETIVO
P1	Matutino	Segunda e Quinta-Feira	Das 7 às 12 horas	2011
P2	Vespertino	Terça e Quinta-Feira	Das 13 às 17 horas	2011
P3	Matutino	Segunda e Quarta-Feira	Das 8 às 12 horas	2012
P4	Matutino	Terça e Quinta-Feira	Das 8 às 12 horas	2012

QUADRO 14 – Turnos, dias, e horários destinados ao Coensino

O Programa de Coensino foi baseado em estratégias para ampliação da escolarização do aluno com deficiência intelectual no âmbito da escola comum e nas dependências da sala de aula comum, por meio da atuação direta de uma professora de educação especial e das professoras do ensino comum, que em conjunto buscaram estratégias para favorecer a participação escolar dos alunos com deficiência de maneira efetiva .

Gately e Gately (2001, p.40) identificaram três fases no processo de implementação de uma proposta de Coensino. Nesse sentido, a elaboração desse Programu baseou-se nessas fases:

- **Fase 1 – Inicial:** A comunicação entre os professores – da educação especial e da comum, é cautelosa. Nessa fase os professores buscam estabelecerem uma relação profissional. No presente estudo foi dividida em: apresentação da proposta e período de observação.

- **Fase 2 - de Comprometimento:** Nesta fase a comunicação entre as professoras torna-se mais frequente, com isso passam a confiar umas nas outras, o que é fundamental para o Coensino. A professora de educação especial tem papel mais ativo nessa fase, pois a avaliação dos alunos com e sem deficiência geralmente
- **Fase 3 - do Coensino:** A comunicação entre os professores é mais aberta e a interação é constante. O conhecimento é compartilhado. Nessa fase ocorre a intervenção na sala de aula e a avaliação do Programa.

Essas três fases estão descritas no Quadro 15 com os objetivos de cada fase, os instrumentos utilizados para alcançar esses objetivos e os procedimentos utilizados em cada uma.

INTERVENÇÃO BASEADA NO PROGRAMA DE COENSINO				
FASES DO COENSINO		OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS
FASE INICIAL	Apresentação da proposta	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar-se a comunidade escolar ✓ Estabelecer clima de segurança - <i>Rapport</i> ✓ Entrevistar professores e pais dos alunos com DI 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto de pesquisa ✓ TCLE ✓ Questionários ✓ Ficha de identificação ✓ Histórico escolar dos alunos ✓ Roteiro de entrevista inicial 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contato inicial por telefone ✓ Visitas às escolas ✓ Contato com as professoras ✓ Palestra/conversa sobre Coensino ✓ Contato inicial com os pais
	Período de observação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar e anotar a rotina da escola, da sala de aula, das professoras participantes, dos alunos com e sem deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roteiro de observação ✓ Diários de campo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniões com as professoras ✓ Contato inicial com os alunos na sala de aula ✓ Análise preliminar dos dados
FASE DE COMPROMETIMENTO	Avaliação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar os alunos ✓ Analisar as avaliações ✓ Elaborar o Plano Individualizado dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prova das quatro palavras e uma frase ✓ Avaliações pedagógicas: leitura, escrita e aritmética ✓ Diários de campo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise das avaliações e elaboração do Plano Individual ✓ Avaliação quinzenal do Plano ✓ Reuniões com as professoras e os pais dos alunos com DI
FASE DO COENSINO	Intervenção na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar Coensino ✓ Implementar as metas do Plano individualizado ✓ Avaliar processualmente os alunos com DI ✓ Complementar/ suplementar o Plano 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roteiro de observação ✓ Diários de campo ✓ Atividades pedagógicas ✓ Avaliações formais da escola 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coensino: dois dias por semana na sala de aula de cada professora participante ✓ Reavaliação do Plano ✓ Reuniões com as professoras e os pais dos alunos com DI
	Avaliação do programa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reavaliar os alunos ✓ Avaliar o Programa ✓ Realizar <i>Follow-up</i> ✓ Analisar os dados 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roteiro de entrevista final ✓ Reaplicação dos instrumentos de avaliação pedagógica ✓ Escala de avaliação para observadores externos - EAOE 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Medidas de seguimento - <i>Follow-up</i>, ano seguinte ao Coensino: 2012 e 2013 ✓ Avaliação do Programa ✓ Análise e sistematização dos dados ✓ Devolutiva dos dados

QUADRO 15 - Resumo das Fases do Programa

FASE INICIAL

A pesquisadora necessitava conhecer e se deixar conhecer pelos seus futuros parceiros: direção/coordenação da escola, professores das salas de aula comum, os alunos com deficiência intelectual, seus colegas de turma e os pais desses alunos.

Os objetivos desta fase foram apresentar a proposta do Coensino à comunidade escolar onde a proposta seria implementada, estabelecer *rappart* – clima de segurança entre as pessoas que participariam do Programa, entrevistar os professores e pais dos alunos com DI e realizar as observações em sala de aula. Para tanto a pesquisadora fez contato inicial por meio de telefone com as escolas, realizou as primeiras visitas, apresentou o projeto de pesquisa, conversou com as professoras e com os pais dos alunos com DI, tirou dúvidas sobre a intervenção baseada no Coensino.

No período de apresentação da proposta os participantes assinaram o TCLE, responderam aos questionários, a ficha de identificação dos alunos e participaram da entrevista inicial. O período de observação foi marcado pelo primeiro contato da pesquisadora com os alunos da sala de aula das professoras participantes. Durante as observações todos os aspectos que tinham ligação direta com os objetivos da pesquisa foram descritos em um roteiro de observação e nos diários de campo da pesquisadora: a rotina da escola, da sala de aula, das professoras participantes, dos alunos com DI e dos demais alunos da sala.

Nessa fase a pesquisadora teve acesso ao histórico escolar dos alunos com DI e analisou os dados contidos nesse documento. Os dados adquiridos na fase inicial foram sistematizados com objetivo de complementar as avaliações pedagógicas que seriam realizadas na fase seguinte.

FASE DE COMPROMETIMENTO

Na Fase de comprometimento os alunos com DI foram avaliados por meio da Prova das quatro palavras e uma frase e pelas avaliações pedagógicas de leitura, escrita e aritmética - previamente estabelecidas de acordo com a série/idade do aluno e elaboradas e analisadas em conjunto com as professoras participantes. O objetivo dessa fase foi analisar os resultados dessas avaliações com intuito de elaborar um Plano educacional individualizado contendo os passos para intervenção na sala de aula comum. Para tanto, as professoras realizavam reuniões quinzenais para avaliarem e

reavaliarem as metas propostas no plano pedagógico do aluno, além de buscar apoio na parceria com os pais desses alunos.

FASE DO COENSINO/ENSINO COLABORATIVO

Destinada a atuação direta da professora de educação especial-pesquisadora na sala de aula das professoras participantes – duas vezes por semana, do início ao final da aula. Nessa fase as metas do plano individualizado foram colocadas em prática, avaliadas, reavaliadas e, o plano foi sendo adaptado durante o ano letivo: complementando ou suplementado os objetivos iniciais de cada meta. As atividades realizadas pelos alunos com DI eram analisados quinzenalmente pelas professoras. Contudo, tanto as professoras participantes quanto a pesquisadora possuíam autonomia para organizarem o conteúdo a ser ministrado junto aos alunos com DI. Esta fase também foi destinada a avaliação do Programa de Coensino e teve por objetivo reavaliar os alunos que fizeram parte do Programa; avaliar o Programa em si por meio das falas dos professores da educação comum, da pesquisadora, pais dos alunos e observadores externos⁹.

As medidas de seguimentos – *follow-up* foi desenvolvido nessa fase no ano seguinte ao Coensino – ano de 2012 e 2013 junto aos alunos participantes do estudo. Durante o *follow-up* a pesquisadora orientou estagiários que estavam presentes na sala desses alunos no sentido de atuarem junto aos alunos com DI, estabeleceu contato com os professores que estavam acompanhados esses alunos naquele ano, visitou às escolas, reavaliou os alunos, manteve contato com a coordenação pedagógica dessas escolas e com os familiares dos alunos com DI.

Nessa fase do Programa realizou-se a sistematização e análise dos dados coletados durante todo processo; devolutiva dos dados da pesquisa às secretarias de educação, à coordenação das escolas, bem como publicação de artigos em co autoria com os professores participantes, baseando-se no princípio do Coensino: “**Nós Fazemos!**” Verificou-se também nessa etapa se as questões de pesquisa foram respondidas e, se os objetivos gerais e específicos do projeto de pesquisa foram alcançados.

⁹ Escala de avaliação do Coensino, adaptada pela pesquisadora e respondido por estagiários ou cuidadores que se encontravam na sala de aula durante o desenvolvimento do Coensino com objetivo de avaliar o Programa.

5.1 Componentes das Fases do Programa de Coensino/Ensino Colaborativo

Conforme estudos de Gately e Gately (2001) as três fases do Programa de Coensino: Inicial, de Comprometimento e do Coensino dividem-se em oito componentes: comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo, metas e modificações do currículo, planejamento instrucional, apresentação instrucional, manejo e gerenciamento da sala de aula e avaliação que neste estudo foram denominadas categorias. Essa forma de sistematizar os dados do Coensino também foi utilizada por Rabelo (2011).

De acordo com Gately e Gately (2001) essas fases seguidas desses oito componentes contribuem com o desenvolvimento do Coensino na sala de aula comum, pois as análises de cada fase favorecem uma reflexão crítica da intervenção por parte dos professores. Contudo, de acordo com esses autores esses componentes não se manifestam em fases distintas, mas podem acontecer concomitantemente.

Os oito componentes do Coensino, de acordo com Gately e Gately (2001), estão divididos em Categorias que envolvem professores e pesquisadora; gestão da unidade escolar e pesquisadora; pais dos alunos com DI e a pesquisadora; pesquisadora e alunos com DI. A descrição desses oito componentes pode ser visualizada no Quadro 16 a seguir.

COMPONENTES DAS FASES DO PROGRAMA DE COENSINO	
COMPONENTE	DESCRIÇÃO
Comunicação Interpessoal	É o uso de habilidades verbais, não-verbais e sociais. Pode ser cautelosa, aberta, interativa e por meio de gestos.
Arranjo Físico	Organização de materiais e uso dos espaços na sala de aula que podem ser compartilhados ou não durante as fases do Coensino.
Familiaridade com o Currículo	Conhecimento do conteúdo ministrado e da metodologia utilizada pelos professores da sala de aula comum por parte da professora de educação especial. O professor da sala de aula só passa a confiar esses aspectos ao professor de educação especial após ter certeza que ele domina essa área.
Metas e Modificações do Currículo	São os planejamentos, objetivos e metas construídas no início do ano letivo para os alunos da sala de aula, mas que só serão modificadas de início para os alunos com deficiência e após uma parceria efetiva entre os professores poderão ser incorporadas mudanças para todos que necessitarem de auxílio.
Planejamento Instrucional	Planejamento efetivo, os professores devem analisar e implementar as mudanças necessárias no currículo com responsabilidades compartilhadas, ambos podem ensinar todos os alunos na sala de aula. De início o papel do educador especial ensina apenas os alunos com deficiência e na fase da parceria esse trabalho é compartilhado, os alunos entendem que os dois são professores da sala.
Apresentação Instrucional	Após o planejamento os professores apresentam as mudanças, encaminham e estrutura as atividades durante às aula. Na fase inicial cabe ao Educador Especial passar essas informações apenas aos alunos com deficiência e na fase intermediária e do comprometimento essa apresentação é feitas por ambas professoras.
Gerenciamento da aula	Envolve todo o ambiente da sala de aula: rotina, regras, comportamento dos alunos, interação entre os alunos. De início o professor de educação especial gerencia o comportamento dos alunos, passa a decidir também sobre as regras e no final ambos os professores estão envolvidos no gerenciamento geral da aula.
Avaliação	Envolve todo processo de avaliação individual dos alunos. De início apenas o professor da sala de aula comum decide sobre esse assunto e depois passam a discutir sobre essas avaliações, bem como as melhores formas de aplicação ou de mudanças nas mesmas.

QUADRO 16 - Componentes do Coensino baseado nos estudos de Gately e Gately (2001)

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dos dados coletados durante os dois anos de pesquisa, oito meses em cada escola, foram organizados de forma a abranger a temática do Coensino como mais uma alternativa de serviço de apoio para professores das salas de aula comum e alunos com deficiência intelectual. Optou-se por agrupá-los em duas categorias, a saber: Implementação e Avaliação do Programa Coensino/Ensino Colaborativo.

6.1. Implementação do Programa Coensino/Ensino Colaborativo

Os dados descritos nesta categoria foram coletados nas Fases Inicial, de Comprometido e do Coensino e divididos em três tópicos:

6.1.1 Professoras da sala de aula comum: descrição e análise das entrevistas iniciais das professoras da sala de aula comum. A entrevista inicial foi dividida em dois temas: Atuação do professor participante com aluno com DI e sobre o Coensino.

6.1.2 Serviço de apoio em sala de aula comum baseado no Coensino: com a descrição e análise dos dados coletados durante a intervenção e as medidas de seguimento durante *follow-up*, assim distribuídas:

- Período de observação;
- Avaliação inicial dos alunos com e sem DI.
- O Programa de Coensino nas salas de aula dos alunos com DI.
- Resultados das avaliações da escrita do nome próprio dos alunos com DI: inicial, intermediárias, final e *follow up*.
- Resultados da Prova das quatro palavras e uma frase: avaliação inicial, intermediária, final e *follow up*.
- Avaliação pedagógica: inicial, intermediárias e final.
- Aspectos sociais e comportamentais dos alunos com DI antes e após o Coensino.

Esses resultados foram apresentados por aluno e discutido na forma de casos de estudos como ferramenta de formação.

6.2- Avaliação do Programa de Coensino/Ensino Colaborativo: esses dados foram coletados na fase de comprometimento do Coensino. Descrição e análise das entrevistas finais das professoras da sala de aula comum, bem como avaliação do Coensino pelas professoras da educação comum, da educação especial, dos pais dos alunos com DI que participaram deste estudo e as medidas de validade externa sobre o Coensino, realizada por observadores externos.

Os resultados descritos nesses tópicos foram discutidos à luz da literatura sobre Coensino, inclusão escolar, escolarização dos alunos com deficiência intelectual e apoio necessário para efetivação da política de inclusão escolar, além de terem sido complementados pela fala das professoras participantes e por trechos dos diários de campo da pesquisadora.

A seguir estão descritos os resultados do Programa de Coensino agrupados nas duas categorias : Implementação e Avaliação do Programa de Coensino.

6.1- Implementação do Programa de Coensino/Ensino Colaborativo

6.1.1 Professoras da sala de aula comum: nesse tópico estão os dados das entrevistas iniciais realizadas com os professores participantes, divididos em dois temas:

- **Tema 1: Atuação do professor participante com aluno com DI** - dividido em sete categorias: Número de alunos com DI; Experiência profissional com alunos PAEE; Mudanças ocorridas na prática da sala de aula após a presença do aluno com DI; Inclusão escolar dos alunos com DI na sala de aula comum; Conhecimento prévio de que teriam um aluno com DI nesse ano letivo; Formação para atuarem com alunos com deficiência e Apoios recebidos até esse momento.
- **Tema 2: Sobre o Coensino** – dividido em duas categorias: Expectativas iniciais sobre o Coensino e Principais motivos para participarem do Coensino

Tema 1: Atuação do professor participante com aluno com DI

➤ **Número de alunos com DI**

As quatro professoras participantes possuíam uma média de 25 alunos por sala e, entre eles um a dois alunos com DI. De acordo com relato das professoras o fato de terem poucos alunos com deficiência em sala de aula era tido pela coordenação/direção e por alguns colegas da escola como algo positivo, pois nas salas que não possuíam alunos com deficiência a média de alunos por turma aumentava para 28 até 30 alunos. Contudo, argumentaram que a média de 25 alunos ainda era um número elevado, principalmente para quem atuava com alunos com deficiência e com alunos com níveis de aprendizagem tão diversos.

Sobre esse aspecto Sant’Ana (2005); Albuquerque (2007); Reganhan e Braccialli (2007); Monteiro e Manzini (2008); Lago (2010) também encontraram em

seus estudos um número reduzido de alunos com deficiência por turma, entretanto essa redução não deve provocar na escola um efeito tranquilizador, deixando somente nas mãos do professor todo o processo, ao contrário, na visão de Góes (2004) a mobilização deverá acontecer independente do número de alunos por turma e deve afetar toda comunidade escolar.

➤ **Experiência profissional com alunos PAEE:**

As participantes deste estudo não possuíam experiência com alunos com deficiência, esse ano era a primeira vez para as professoras P1 e P2 e o segundo ano para as P3 e P4, mas com alunos com DI era a primeira vez para as quatro professoras. Este dado indica o quanto processo de inclusão escolar ainda é recente em pontos variados do país, pois dados semelhantes foram encontrados por Albuquerque (2007) – estudo realizado em Pernambuco; Reganhan e Braccialli (2007) – estudo realizado em São Paulo e por Lago (2010) – estudo realizado na Bahia.

➤ **Principais mudanças ocorridas na prática da sala de aula após a presença do aluno com DI**

Após a presença do aluno com DI na sala de aula as professoras participantes relataram que houve duas mudanças principais: passaram a ter atenção redobrada e tiveram dificuldades em lidar com as atividades pedagógicas para esses alunos, conforme Quadro 17.

MUDANÇAS NA PRÁTICA DA SALA DE AULA APÓS A PRESENÇA DO ALUNO COM DI			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	TRECHO ILUSTRATIVO
Mudanças na prática da sala de aula após a presença do aluno com DI	Aumento na necessidade de atenção individual	P1, P2	<i>Aumentou a atenção e preocupação [...] (P1)</i>
			<i>Estou mais atenta por conta do comportamento agitado do A2-SC, [...]. (P2)</i>
	Dificuldades para ensiná-los	P2, P3 e P4	<i>[...] não sei adaptar as atividades para A2-SC. [...] (P2)</i>
			<i>[...] até agora só atividades com vogais e coordenação motora [...](P3)</i>
			<i>Trago atividades de alfabetização para eles, não sei qual é o certo (P4)</i>

QUADRO17 - Mudanças na prática da sala de aula após a presença do aluno com DI

A atenção redobrada por parte dos professores, após a presença do aluno com deficiência na sala de aula comum, também foi uma das mudanças apontadas por 50% dos 30 professores participantes do estudo de Lago (2010) que declararam, assim como as professoras deste estudo, que mesmo sabendo que esses alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem e muitas vezes de socialização, preocupavam-se em inseri-los no contexto da sala de aula.

Quanto às atividades pedagógicas, Ferreira e Ferreira (2004) afirmaram que nas reformulações os objetivos das adaptações curriculares para o aluno com deficiência são os mesmos da educação em geral, entretanto o que se vê na prática, assim como foi visto nas salas de aula da P1, P2, P3 e P4 são atividades fora do que estava sendo proposto para todos os alunos do sistema regular.

➤ **Inclusão escolar dos alunos com DI na sala de aula comum**

Quanto à inclusão escolar dos alunos com DI na sala de aula comum, considerando os pressupostos da educação inclusiva, as professoras foram unânimes ao relatarem que até aquele momento não havia escolarização, apesar da P2 e P3 argumentarem que estavam buscando esse processo, mas o que existia era apenas a socialização desses alunos, conforme Quadro 18 a seguir.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DI NA SALA DE AULA COMUM			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	TRECHO ILUSTRATIVO
Inclusão escolar do aluno com DI na sala de aula comum	Não existe escolarização	P1,P2, P3 e P4	<i>AI-SC não abre o caderno, [...]escolarização não existe! (P1)</i>
			<i>Venho buscando apoio, [...], mas escolarização ainda não! (P2)</i>
			<i>[...], escolarizar! Como? Não existe apoio! (P3)</i>
			<i>[...]os alunos com DI não sabem ler, não escrevem seu próprio nome. (P4)</i>
	Promover socialização	P1, P2,P3 e P4	<i>[...]o aluno da inclusão vem aqui para ter um contato com os demais. [...](P1)</i>
			<i>No momento é apenas socialização e isso me deixa triste! (P2)</i>
			<i>[...] tentar que esse aluno se envolva com os demais. (P3)</i>
			<i>[...] é mais no aspecto de socialização. (P4)</i>

QUADRO 18 - Inclusão escolar do aluno com DI na sala de aula comum

Com relação à socialização dos alunos com deficiência nas escolas comuns, Ferreira e Ferreira (2004, p.39-40) alertam para o fato do professor não “cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência.” Freitas (2006, p.177) corrobora com o pensamento de Ferreira e Ferreira (2004) ao afirmar que em um contexto inclusivo “[...] o educador passa a ser intermediário entre o conhecimento acumulado, o interesse e a necessidade do aluno” E, neste interesse e necessidade também está englobado a questão da socialização, mas a escolarização desses alunos é que deve exercer papel de extrema relevância.

➤ **Conhecimento prévio de que teriam um aluno com DI nesse ano letivo**

Três das quatro professoras participantes relataram que não tiveram nenhum conhecimento prévio de que teriam um aluno com DI em sua sala de aula naquele ano. Relataram que a matrícula do aluno com deficiência na rede regular de ensino vem se tornando uma prática constante e que escolas têm o dever de matricular esses alunos, a distribuição nas salas de aula não depende da vontade/aceitação do professor, mas que seria interessante um conhecimento prévio, pois em muitos casos tiveram que procurar a coordenação após perceberem que o aluno tinha uma dificuldade mais acentuada do que os demais ou foram informadas pelos pais desses alunos antes de serem comunicadas pela escola.

CONHECIMENTO PRÉVIO DE QUE TERIAM ALUNO COM DI			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	TRECHO ILUSTRATIVO
Conhecimento prévio de que teriam aluno com DI	Não tinha conhecimento	P1, P3 e P4	<i>[...] eu soube depois que eu entrei na sala, [...]</i> (P1) <i>[...] Não fui avisada que teria alunos especiais esse ano.</i> (P3) <i>Levei um susto, [...] não fui avisada</i> (P4)
	Tinha conhecimento	P2	<i>[...] pedi que deixassem na minha sala. [...] curso habilitação em educação especial. Pensei no estágio [...].</i> (P2)

QUADRO 19 - Conhecimento prévio de que teriam aluno com DI

Sobre esse aspecto Castro e Freitas (2008, 51) afirmaram que “O professor é agente formador de opiniões, disseminador de ideias e ator nas relações com os alunos. [...]” Portanto, mesmo sendo obrigatoriedade legal, os professores necessitam ser informados sobre a presença do aluno com deficiência, para que assim possam

buscar recursos que o auxiliem durante as aulas. Nessa perspectiva Miranda e Oliveira (2006); Reganhan e Braccialli (2007) e Ferreira (2007) apontaram em seus estudos que o professor é o principal agente na transformação do sistema escolar excludente em um sistema escolar inclusivo. Miranda e Oliveira (2006, p.138) afirmaram ainda que “[...] o professor é uma peça muito importante no conjunto que movimenta todo o sistema educacional. [...]”. Assim, deixá-lo sem informações importantes sobre seus alunos contribuirá ainda mais para a exclusão dos mesmos.

➤ **Formação para atuarem com alunos com deficiência**

As professoras participantes não tiveram oportunidade de fazer cursos direcionados à Educação Especial oferecidos pela rede de ensino na qual atuavam. P1, P2 e P3 fizeram cursos por conta própria e, P4 ainda não tinha feito nenhum curso na área, conforme relatos no Quadro 20 a seguir. Esse dado contradiz um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que preconiza orientação aos sistemas de ensino garantindo entre outras coisas a formação de professores para o AEE e, demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Esse aspecto pode ser visualizado no Quadro 20.

CURSOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	TRECHO ILUSTRATIVO
Cursos na área de Educação Especial	Sim, por conta própria	P1, P2 e P3	<i>Fiz breve curso de LIBRAS, mas paguei com meu dinheiro. (P1)</i> <i>Formação inicial [...], Pedagogia-habilitação em Educação Especial. (P2)</i> <i>Uma vez eu participei de um curso sobre educação especial na APAE.(P3)</i>
	Não	P4	<i>Não! Mas também nunca busquei, como disse, não é minha área. (P4)</i>

QUADRO 20 - Cursos na área de Educação Especial

Castro e Freitas (2008, p.57) também constataram em um estudo com professores que atendem alunos com Síndrome de Down que “a distância entre o concebido, as propostas, os conceitos e a realidade é enorme [...]”. Esta constatação também foi encontrada neste estudo, pois o que se percebe nos discursos dos professores participantes é que existe uma lacuna entre o ideal estabelecido pela política de inclusão escolar e a realidade.

Nas diretrizes são anunciados cursos de extensão, grupo de estudos temáticos e formação em serviço aos professores que atendem alunos com deficiência, na prática fica claro que este tipo de formação não está chegando até o professor e os que chegam não suprem suas necessidades, pois conforme pontua Mendes (2006, p.401) essas prerrogativas estão “postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula.”.

Interessante destacar que as professoras deste estudo fazem parte de municípios pólos do Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade e em se tratando da lógica da multiplicação preconizada por esse programa verificou-se que não vem sendo efetivada. Os relatos da P1, P2, P3 e P4 deixaram claro que os cursos realizados até o momento, por conta própria, não teve implicações práticas e muito menos multiplicadora.

A falta de uma formação sólida, de acordo com Sant’Ana (2008) traz consequências sérias à educação e conseqüentemente aos princípios da educação inclusiva, pois a qualificação para atuar com alunos público-alvo da educação especial não se restringe apenas à participação em cursos esporádicos e eventuais, mas precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente em um processo contínuo.

➤ **Os Apoios recebidos até esse momento**

Sobre os apoios para atuarem com alunos com DI as professoras pautaram suas respostas em dois eixos: os apoios recebidos no turno em que atuam com esses alunos e o AEE ministrado da SRM.

APOIO RECEBIDO NO TURNO DE AULA QUE ATUAM			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	TRECHO ILUSTRATIVO
Apoio recebido no turno que atuam	Apenas apoios descontextualizados	P1, P2	<i>[...] a professora de educação especial da manhã, às vezes, leva A1-SC para sala dela [...](P1)</i>
			<i>[...] quando busquei apoio, [...] a coordenação encheu minha sala de estagiários. É a lógica do “jeitinho”. [...]. (P2)</i>
	Nenhum apoio	P4	<i>Apoio para conteúdo acadêmico não existe. [...]restam apenas os de dança, artesanato [...](P4)</i>

QUADRO 21 - Apoio recebido no turno que atuam

Rodrigues (2006) afirma que a educação inclusiva não poderá se consolidar em escolas ou unidades escolares sem os devidos recursos, pois para a efetivação da inclusão escolar as escolas comuns terão que representar uma alternativa às instituições especiais. Castro e Freitas (2008) argumentam que não basta apenas matricular o aluno com deficiência na escola comum sem que seja dado o apoio necessário aos professores e aos alunos com deficiência. A falta de suporte ou o apoio de maneira descontextualizada da classe comum vem sendo apontada pelas pesquisas como sendo uma das principais dificuldades na prática de inclusão escolar, conforme relatos das professoras participantes no Quadro 22.

O AEE MINISTRADO NA SRM			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	TRECHO ILUSTRATIVO
AEE oferecido na SRM	Descontextualizado	P1 e P2	<i>[...] não tenho contato com a “mocinha” que presta esse atendimento na SRM, [...] não sei o que é feito lá, nunca conversamos. [...]</i> (P1)
			<i>[...] A2-SC frequenta a SRM no mesmo turno da aula, [...]foi mais um “jeitinho” para solucionar “meu problema”[...].</i> (P2)
	Faltam profissionais para SRM	P3 e P4	<i>O aluno ainda não foi chamado esse ano para a SRM, a demanda é grande,</i> (P3)
			<i>A SRM da escola está toda montada, linda, mas não tem profissional na rede para prestar esse atendimento.</i> (P4)

QUADRO 22 - AEE oferecido na SRM

Tanto os professores quanto os alunos com deficiência necessitam do apoio do AEE oferecido na SRM, entretanto, esse apoio deve ser integrado, central e não periférico como vem acontecendo. Pletsch (2010) argumenta que a colaboração entre professores do ensino regular e os da educação especial, que atuam na SRM, constitui-se condição fundamental na ampliação da escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

[...] Todo este apoio para alunos e professores deve ser integrado – e associado - a uma reestruturação das escolas e das classes. Os apoios devem ser centrais, e não periféricos, à educação regular. Dessa maneira os benefícios do ensino inclusivo podem atingir todos os alunos, professores e a sociedade em geral. (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.30-31)

Sobre o AEE oferecido nas SRM Lopes e Marquezine (2012, p.503) argumentam que é preciso ter consciência que o trabalho desenvolvido nesse espaço deve ser realizado em colaboração com o professor da sala de aula comum, pois da forma como vem sendo desenvolvido o AEE continua sendo um serviço de educação especial paralelo ao ensino regular. O trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM só terá sentido “[...] se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular.” A necessidade da articulação entre esse dois professores, o da sala de aula comum e da SRM, vem sendo discutida por pesquisadores da área de educação Especial.

Sobre a colaboração entre esses dois profissionais a Resolução 04/2009 do CNE-CEB institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e indica em seu Art. 13º que uma das atribuições do professor do AEE é:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Mickelson (2008) identificou que é possível eliminar um sistema educacional tradicional: educação comum e especial de maneira separada e, criar uma cultura integrada. Nessa perspectiva apontou o Coensino como uma das alternativas para a fusão desses dois sistemas paralelos.

Sobre o tema a “Atuação do professor participante com aluno com DI”, as dificuldades na prática da sala de aula, apontadas pelas professoras participantes deste estudo, após a presença do aluno com deficiência, também foram citadas nos estudos de Sant’Ana (2005), Pereira 2006, Fior, Moreira e Ribeiro (2006); Monteiro e Manzini (2008); Lago (2010) e Rabelo (2012).

Contudo, muitas dificuldades citadas pelos professores participantes desses estudos e pelos professores desta pesquisa não estão exclusivamente relacionadas aos alunos com deficiência e, sim ao sistema educacional brasileiro como um todo: a disparidade no nível de aprendizagem dos alunos na mesma sala de aula, a falta de formação continuada com cursos voltados para área de educação e de educação especial, falta de material didático, inexperiência na atuação com os alunos com deficiência e a falta de apoio para sanar essa dificuldade, apoios existentes

descontextualizados da sala de aula comum como o AEE da SRM, crença do professor apenas na socialização dos alunos com deficiência; salas de aula superlotadas, falta de tempo para planejar as aulas, entre outras.

Tema 2: Sobre o Coensino/Ensino Colaborativo

➤ Expectativas iniciais

As quatro professoras participantes, até aquele momento, não conheciam o Coensino, conforme descrição no Quadro 23 a seguir. Dessa forma, as suas expectativas em relação à parceria que seria estabelecida serviriam de base no momento da elaboração da intervenção. As repostas variaram entre benefícios para os alunos com DI e divisão de responsabilidades na sala de aula.

EXPECTATIVAS SOBRE COENSINO/ENSINO COLABORATIVO			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	TRECHO ILUSTRATIVO
Expectativas sobre o Coensino	Benefícios para o aluno com DI	P1, P2, P3 e P4	<i>Acredito que A1-SC será beneficiado com uma professora de educação especial dentro da sala de aula comum. (P1)</i>
			<i>Espero poder ampliar a escolarização do A2-SC; [...] (P2)</i>
			<i>[...] beneficiar no aspecto pedagógico, [...] [...] (P3)</i>
			<i>Espero que traga algum benefício para esses alunos em termos pedagógicos. (P4)</i>
	Dividir responsabilidades	P1, P2, P3	<i>Dividir as responsabilidades, pois tenho N alunos com dificuldade e mais esse garoto com deficiência intelectual (P1)</i>
			<i>[...]espero dividir as responsabilidades,pois terei mais confiança com uma profissional qualificada. (P2)</i>
			<i>Acredito que dividiremos as responsabilidades com o aluno com A3-VC. (P3)</i>

QUADRO 23 - Expectativas sobre o Coensino

Em relação às expectativas iniciais sobre o Coensino, os estudos desenvolvidos por Beamish, Bryer e Davies (2005); Mickelson (2008) e Kison (2012) também identificaram entre os professores participantes que as maiores expectativas

foram os benefícios para os alunos com deficiência que poderiam ser conquistados por meio dessa parceria.

Sobre a divisão de responsabilidades entre os professores da sala de aula comum e da educação especial, Mickelson (2008), Kison (2012) e Flores (2012) apontaram que essa é uma expectativa presente entre 100% dos professores que aceitaram ou participaram do Coensino. Conderman; Bresnahan e Pedersen (2009) afirmaram que a divisão de responsabilidades é um dos pré-requisitos para a implementação do Coensino, pois com a partilha de responsabilidades o *stress* dos professores da sala de aula comum tem diminuído com essa parceria.

➤ **Principais motivos para participarem do Coensino/Ensino Colaborativo**

Sobre os principais motivos que levaram as professoras participantes deste estudo a aceitarem essa parceria, um deles era que queriam ampliar o conhecimento sobre como atuar com os alunos com DI, bem como poder contar com o apoio de outro professor na sala de aula comum que entendesse da educação especial. Conforme Quadro 24.

PRINCIPAIS MOTIVOS PARA PARTICIPAREM DO COENSINO/ENSINO COLABORATIVO			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	TRECHO ILUSTRATIVO
Principais motivos para participarem do Coensino	Ampliar os conhecimentos	P1 e P3	<i>[...] aprender como lidar com essa criança, além de estratégias de ensino [..]. (P1)</i>
			<i>[...]Até agora não consegui trabalhar [...] só as vogais não são suficientes. (P3)</i>
	Apoio de outro professor	P2, P3 e P4	<i>Apoio de um professor qualificado e com experiência [..](P2)</i>
			<i>Como lhe disse, essa sala parece um “vulcão em erupção” e poder ter outro professor será de grande valia. (P4)</i>

QUADRO 24 - Principais motivos para participarem do Coensino

Ampliar os conhecimentos sobre como atuar com os alunos com deficiência, além de poder contar com outro professor no contexto da sala de aula comum foi apontado pelos participantes dos estudos Mickelson (2008), Flores (2012) e Blank (2013) como sendo um dos aspectos primordiais do Coensino, pois a colaboração entre dois professores qualificados, dispostos a mudar a maneira de ensinar pode se

constituir instrumento de formação em serviço, pois o esforço em equipe pode ser usado para o desenvolvimento profissional de ambos os professores.

6.1.2-Serviço de apoio em sala de aula comum baseado no Coensino/Ensino Colaborativo:

➤ **Período de observação**

O Quadro 25 a seguir apresenta uma síntese do período de observação no que diz respeito à rotina escolar dos alunos com deficiência intelectual: frequência, pontualidade, habilidades sociais, hábitos de higiene, tipo de atividades realizadas e comportamento em sala de aula.

ROTINA ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARTICIPANTES DESTE ESTUDO					
Período de observação	A1-SC	A2-SC	A3-VC	A4-VC	A5-VC
Frequentava a escola regularmente	S	S	S	S	S
Chegava à escola pontualmente	S	OC	S	S	S
Chegava à escola sozinho(a)	N	N	S	S	S
Cumpria o horário normal de aula	S	N	S	S	S
Ao chegar à sala de aula cumprimentava as professoras	S	S	S	S	N
Ao chegar à sala de aula cumprimentava os colegas	N	OC	N	N	N
Era cumprimentado pelos colegas	OC	OC	OC	N	N
Apresentava-se com bons hábitos de higiene pessoal	S	OC	OC	OC	N
Realizava algum tipo de atividade pedagógica na sala de aula	S	S	S	S	S
As atividades pedagógicas eram adaptadas de maneira apropriada	N	OC	N	N	N
Defasagem, em termos pedagógicos, em comparação com sua turma	S	S	S	S	S
Dificuldade em concentrar-se nas atividades escolares/ Alheio às explicações da professora	S	S	S	OC	S
Realizava atividades totalmente descontextualizadas em relação à turma: recorte, pintura, colagem	S	S	S	S	S
Posicionava-se enquanto aluno da turma	N	N	N	N	N
Participava das atividades em grupo	N	N	N	N	N
Movimentava-se pela sala	S	S	S	N	S
Comportamento agressivo	OC	S	OC	N	S
Possuía autonomia com seus materiais escolares	N	N	N	S	N

QUADRO 25 – Rotina escolar dos alunos com DI**LEGENDA:** S – Sim N - Não OC - Ocasionalmente

➤ **Avaliação inicial dos alunos com e sem DI**

Após o período de observação tanto os alunos com deficiência quanto os sem deficiência foram avaliados por meio da prova das quatro palavras e uma frase. As avaliações dos alunos com DI estão descritas no item desta tese considerando a avaliação inicial, final e de *follow-up* realizada por meio desse instrumento.

O Quadro 26 apresenta a avaliação inicial de todos os alunos – com e sem DI, das professoras participantes. Com relação à sondagem inicial os alunos A1-SC, A2-SC e A5-VC estavam no nível Pré-silábico 1; o A3-VC no nível Pré-silábico 2; o A4-VC estava no silábico com valor sonoro convencional, conforme destaque no Quadro 26.

AVALIAÇÃO INICIAL DE TODOS OS ALUNOS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES				
NÍVEIS ESTRUTURAIS DA LINGUAGEM ESCRITA	PROFESSORA/NÚMERO DE ALUNOS			
	P1	P2	P3	P4
Pré-silábico 1	1	1	0	6
Pré-silábico 2	0	0	1	0
Silábico sem valor sonoro convencional	8	0	0	5
Silábico com valor sonoro convencional	6	0	2	3
Silábico alfabético sem valor sonoro convencional	4	0	2	0
Silábico alfabético com valor sonoro convencional	0	7	4	4
Alfabético	7	14	18	8
TOTAL DE ALUNOS	26	22	27	26

QUADRO 26 - Avaliação inicial de todos os alunos das professoras participantes

Verificou-se que os alunos das professoras participantes P1 e P4 estavam distribuídos nos diferentes níveis da linguagem escrita enquanto que os alunos das salas de P2 e P3 estavam em sua maioria no nível alfabético. Duas das quatro professoras participantes já realizavam essa avaliação com seus alunos, a P1 e P2. Contudo os alunos com DI, até aquele momento, não tinham participado dessa avaliação. A esse respeito a pesquisadora relatou em seu diário de campo que:

Os alunos com deficiência intelectual pareciam não fazer parte da turma [...] os professores sempre se reportavam a eles como alunos da “inclusão” ou alunos “especiais” [...]. [...] não tinham conhecimento sobre as habilidades acadêmicas dos alunos com DI, [...] pareciam que não era alunos daquelas salas (PEE/P)

Nesse sentido, Ferreira e Ferreira (2004) argumentam que muitos professores que acompanham alunos com deficiência não os reconhecem como sendo parte integrante da turma.

[...] Assim, vivemos um momento na educação em que coexiste a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.37)

➤ **O Programa de Coensino nas salas de aula dos alunos com DI**

Entre o contato inicial com as unidades escolares onde as professoras participantes atuavam e a efetivação do Coensino em sala de aula foram dois anos de pesquisa, oito meses em cada escola, assim distribuídos: cinco dias para o contato inicial; oito dias letivos para observação em sala de aula; quatro dias letivos destinados a avaliação dos alunos e em média 80 dias letivos para a intervenção por meio do Programa de Coensino. Perfazendo uma média de 95 dias letivos, 475 horas aula e 47,5% do total dos 200 dias letivos por escola. O Coensino ocorreu em quase 50% dos dias letivos de cada ano escolar.

Neste tópico estão descritos a caracterização das salas de aula das professoras participantes, dos alunos com DI e de seus colegas; os principais episódios, relativos à intervenção, organizados por professores e alunos e, separados em relatos de casos com exemplos de algumas atividades acadêmicas realizadas pelos alunos com DI durante o período do Coensino entre as quatro professoras do ensino comum e a professora de educação especial, além dos trechos dos diários de campo da pesquisadora.

SALA DE AULA DA P1 – ALUNO A1-SC

Conforme combinado anteriormente com a P1 os dias do Coensino foram terças e quintas-feiras das 7 da manhã ao meio dia. A opção por esses dois dias na semana foi por conta da turma da P1 ter aula de educação física nesses dias, o que facilitou os momentos de planejamento entre a professora de educação especial e da sala de aula comum, pois não existia um tempo específico dentro da proposta da escola para esse planejamento, já que se tratava de uma pesquisa.

O primeiro contato com a sala de aula da P1 aconteceu no dia cinco de abril do ano de 2011, uma terça-feira. Era uma sala arejada, bem organizada, com armários, uma mesa para a professora e carteiras para os alunos. Nas paredes desse ambiente estavam dependurados vários cartazes e materiais contendo letras do nosso alfabeto, resultados dos trabalhos realizados pelos alunos: em grupo e individual. Nessa sala, do segundo ano do ensino fundamental de uma rede de ensino municipal, estudavam ao todo 29 alunos na faixa etária entre sete e oito anos, conforme ilustração a seguir.



SALA DE AULA DA P1 – ALUNO A1-SC

Sobre esse número de alunos, 29, a P1 relatou que *“era um número grande! O ideal seriam 20 alunos. [...] inviável trabalhar com o aluno da inclusão em uma sala de aula com tão cheia e com tantos problemas de aprendizagem”*. (Relato da P1 registrada no diário de campo, 05 de abril de 2011).

Na sala da P1 o aluno indicado para participar da pesquisa foi identificado como A1-SC. Esse aluno frequentava a escola desde os quatro anos de idade, frequentava a SRM da escola onde estudava pela manhã há pelos menos dois anos para o AEE, mas a mãe do A1-SC não estava satisfeita com esse atendimento, pois relatou não ter visto até aquele momento nenhum desenvolvimento no seu filho e relatou:

“Ele [o A1-SC] vem à escola todos os dias, vai para o AEE dois dias na semana, apesar de que neste mês eu não levei para o AEE, porque não vi resultado nos anos anteriores e não estou vendo resultado ano também [...] NÃO É COISA DE MÃE, sei que meu filho é inteligente, mas na escola ele não tem avançado.[...]. Marquei uma avaliação para na APAE, mas não queria que ele fosse estudar lá, mas não vejo

outra alternativa.” (Relato da mãe do A1SC em conversa com a pesquisadora no dia 29 de março de 2011)

A1-SC, naquela época, tinha oito anos, diagnosticado com deficiência intelectual por conta de uma microcefalia, fazia acompanhamento médico e uso de remédios controlados, morava com os pais e era filho único. Os pais não tinham dados sobre a gestação e nascimento do A1-SC, pois era adotivo, após exames é que souberam da deficiência do filho, mas a criança de acordo com sua mãe, exceto pelos aspectos acadêmicos, teve um desenvolvimento normal.

Nunca nos incomodamos com fato de nosso filho ter essa deficiência, ao contrário, ele é um menino meigo, amoroso e que não nos dar nenhum trabalho. [...] sinto apenas pelo desenvolvimento na escola [...] tem quatros anos que frequenta a escola e ainda não aprendeu escrever seu nome, não reconhece as letras, apesar de ser um menino muito esperto [...] em casa eu tento ajudar, mas não sei como fazer. [...] não queria levar meu filho para uma instituição de alunos especiais, pois ele não tem outros problemas, a não ser a aprendizagem que é comprometida [...]. (Relato da mãe do A1SC em conversa com a pesquisadora no dia 29 de março de 2011)

P1 sempre começava a aula com a leitura de uma história seguida dos comentários dos alunos sobre a história lida. Essa história ou era escolhida pela P1 ou era uma história trazida de casa pelos alunos. Era um momento de muita descontração, mas o A1-SC não participava, continuava alheio a tudo que acontecia na sua sala de aula. Após a leitura da história, os alunos sentados enfileirados, copiavam em seus cadernos o cabeçalho escrito no quadro, enquanto A1-SC estava sentado em sua carteira brincando com dois fantoches: um papagaio e uma galinha. Nesse dia, os demais alunos fizeram uma atividade de matemática utilizando um material concreto: o ábaco, mas nem assim o A1-SC demonstrou interesse pela atividade. A P1 também não ofereceu ao aluno com DI a oportunidade de realizar essa atividade, segundo essa professora A1-SC não aceitava participar das atividades, “[...] não entrego o material para A1-SC [...] ele não gosta, não se interessa.” (Relato da P1 registrada no diário de campo, 07 de abril de 2011).

Esse fato do A1-SC não receber o mesmo material que os demais alunos chamou atenção nos dias que se seguiram, pois quando era os demais alunos da sala que distribuía algum material a pedido da P1, eles [os alunos] passavam pela carteira do A1-SC sem entregar o

material. [...] hoje depois de quase um mês na sala de aula pedi as duas alunas que estavam distribuindo os livros que deixasse o de A1-SC em cima de sua mesa também, mas constatei que A1-SC não tinha livros. [...] depois desse episódio P1 providenciou os livros do aluno e relatou que até o momento não tinha feito isso porque A1-SC não participava de nada. (PEE/P – diário do mês de abril e maio/2011)

Os demais alunos da turma demonstraram curiosidade sobre a presença da pesquisadora que foi apresentada pela P1 como sendo a professora que iria trabalhar com A1-SC, mesmo sendo combinado nas reuniões anteriores à entrada da pesquisadora na sala de aula, que o Coensino não tinha como foco central o aluno com deficiência. Os alunos fizeram algumas perguntas sobre a cidade natal da pesquisadora, sobre sua forma de falar, mas voltaram rapidamente a fazer o que estavam fazendo.

No final dessa manhã, o pai do A1-SC veio buscá-lo na porta da sala de aula e as professoras aproveitaram esse momento para marcar mais uma reunião com eles para conversarem sobre seu filho.

Esse primeiro dia não foi fácil para mim[...]. Por mais que tivesse conversado anteriormente com a P1 e por mais que ela tivesse me dado total liberdade, senti-me “um peixe fora d’ água”. O A1-SC não notou minha presença, os demais alunos não se dirigiram a minha pessoa e eu fiquei apenas observado os acontecimentos [...] (PEE/P)

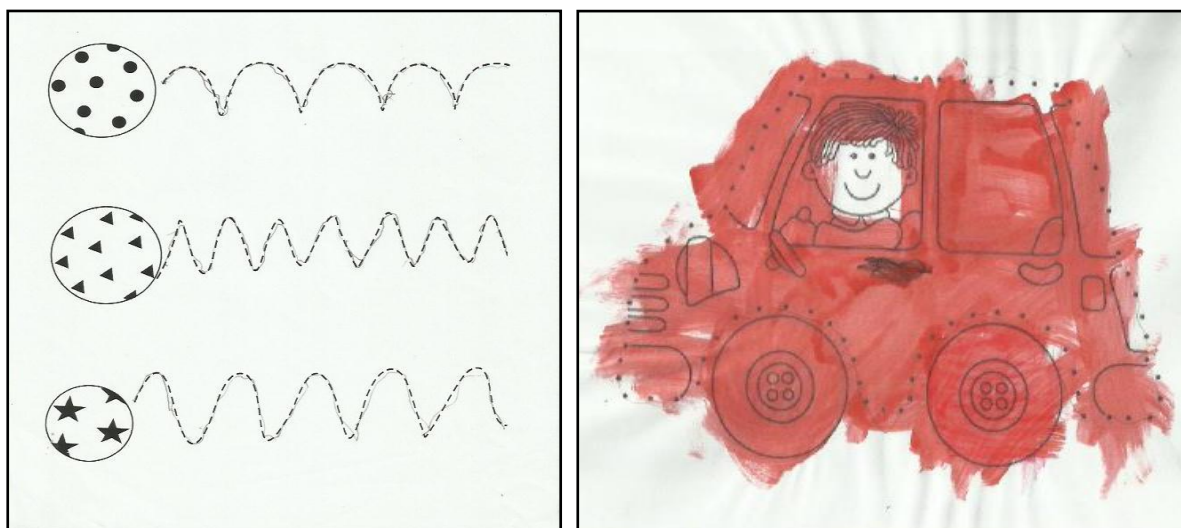
Sobre a postura do A1-SC em sala de aula P1 relatou que ele era tão alheio ao que acontecia ao seu redor que não trazia um brinquedo no “dia do brinquedo”. Esse dia, uma vez no mês, os alunos da P1 traziam de casa os brinquedos que mais gostavam para brincarem na sala de aula. A PEE/P presenciou no final do mês abril, o “dia do brinquedo” e realmente o A1-SC não trouxe nenhum brinquedo e chorava querendo o brinquedo dos colegas. A PEE/P perguntou a A1-SC porque ele não trazia seus brinquedos e ele respondeu chorando: “__ Eu não sei!” A estratégia para esse acontecimento foi anotar na agenda do aluno um lembrete para a mãe.

Coisas simples mudaram, por exemplo, no dia do brinquedo A1-SC chorava, chorava... queria os brinquedos dos colegas... nunca trazia o seu de casa [...] achava que era porque ele não queria trazer [...] quando você [referindo-se a PEE/P] me deu a dica de anotar na agenda dele e informar a sua mãe que tal dia era o dia do brinquedo [RISOS] a mãe do A1-SC passou a mandar os brinquedos, [...] A1-SC interagiu com os colegas, não chorou mais [...], com os outros alunos bastava eu falar e eles traziam os brinquedos, mas com A1-SC só fui

perceber que ele não se lembrava de falar com a mãe depois desse toque que você [referindo-se a PEE/P] me deu. (P1-SC em conversa informal com a PEE/P no final do ano letivo - registro no diário de campo da pesquisadora)

Durante o período de observação a PEE/P constatou que o A1-SC também não havia participado de atividades em grupo e de outras atividades mais lúdicas que estavam expostas nas paredes da sala da P1. Sobre esse aspecto a P1 relatou que esse aluno não queria realizar nenhuma atividade proposta, inclusive as mais lúdicas: “[...] como você está vendo agora; ele só quer ficar com esses dois fantoches [...] sai da sala e vai à SRM buscá-los, eu não sei o que fazer para ele participar das atividades.” (Relato da P1 registrada no diário de campo, 05 de abril de 2011)

A1-SC quase não realizava atividade pedagógica na sala de aula, a não ser por algumas atividades de coordenação motora e pintura, conforme exemplos que seguem.



PRIMEIRAS ATIVIDADES REALIZADAS POR A1-SC

A1-SC demonstrava não ter interesse por atividades mais complexas e assim ficava na sala de aula sem nenhuma interação, pedia para sair da sala e ir até a SRM. Quando retornava trazia os dois fantoches: um papagaio e uma galinha. Nesses momentos, enquanto o aluno A1-SC ficava alheio às atividades que estavam sendo desenvolvidas; os demais alunos pareciam incomodados por ele estar brincado enquanto eles realizavam as atividades da escola, sobre esse aspecto P1 relatou que “[...] essa é a única maneira que encontro para ele parar de chorar, enquanto não pega esses fantoches choraminga o tempo todo e não consigo dar aula [...] percebo que os outros

alunos se incomodam com isso, mas não sei o que fazer.” (Relato da P1 registrada no diário de campo, 12 de abril de 2011)

Dois aspectos mereceram destaque nesse período: o fato do A1-SC não participar das atividades propostas em sala de aula e o fato desse aluno se apegar aos fantoches como sendo a coisa mais importante da escola. Sobre o primeiro aspecto a pesquisadora conversou com a P1 em reunião e concordaram em começar introduzir algumas atividades pedagógicas para esse aluno tanto na sala de sala quanto para realizar em casa com a colaboração dos pais que eram tão presentes e desejam muito que seu filho se desenvolvesse. O primeiro passo foi conversar com A1-SC, familiares e professores, sobre sair da sala de aula para pegar os fantoches. A estratégia de início foi que o aluno só poderia pegar os fantoches depois que fizesse uma atividade na sala de aula.

Acordo feito surgiu outro desafio que foi fazer com que o A1-SC abrisse sua mochila e seu estojo escolar, pois após quatro meses do início das aulas ainda não havia demonstrado interesse em usar seus materiais escolares. A estratégia foi combinar com os colegas que pedissem algo do material escolar - borracha, lápis de cor, para o A1-SC, para que assim ele se sentisse motivado a abrir sua mochila, mas isso não aconteceu. Uma das suas colegas relatou: *“Será que ele tem material escolar professora? Até hoje ele nunca abriu a mochila [...] quando ele faz as pinturas é a gente que empresta o material.”* (Relato de uma das colegas de sala de A1-SC registrada no diário de campo, 28 de abril de 2011)

O A1-SC não emprestou o material, mas abriu a mochila ao ouvir a colega dizendo que ele não tinha materiais escolares. A1-SC possuía todos os materiais, muito bem organizados em sua mochila. Mas no momento de realizar a atividade foi *“Não quero!”*, *“Não consigo!”* *“[...] quero brincar com o papagaio”*, o aluno foi lembrado sobre o acordo e realizou a atividade proposta.

Durante o Coensino as professoras buscaram adaptar as atividades que o A1-SC realizava na sala de aula com objetivo de torná-las mais contextualizadas. Ou seja, em vez de atividades com pintura, recorte, colagem ou apenas coordenação, o aluno passou a responder atividades que envolviam coordenação motora fina, alfabeto móvel, identificação de letras em um contexto, iniciação aos números. O A1-SC era desafiado o tempo todo, pois suas atividades ficavam cada vez mais complexas incluindo os conteúdos trabalhados em sala de aula.

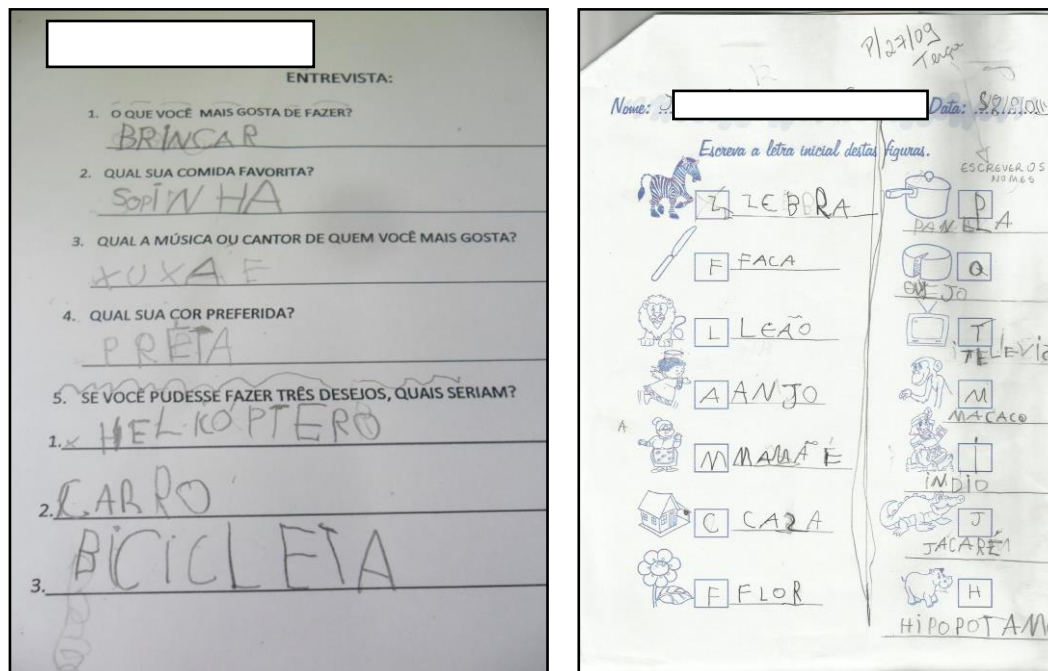
A1-SC sentia-se motivado, solicitava às professoras que escrevessem em sua agenda recados para sua mãe sobre a atividade que faria em casa; a mãe relatava que A1-SC adorava fazer as atividades enviadas para casa, às vezes tinha uma recaída do “*Não quero*” “*Não consigo*”, mas era passageiro. Com o passar do tempo essas frases foram sendo substituídas por frases como: “*Trouxe minha atividade?*” “*Me mostra a atividade que vou levar para casa hoje!*” “*Cadê aquele livro do ratinho? Quero ler junto com você!*” “*Olha tia, veja a atividade que fiz com a mamãe!*” Nessa época, A1-SC já abria sua mochila e seu estojo com maior entusiasmo e não se lembrava mais dos fantoches.

A P1 passou a enviar o planejamento semanal com os conteúdos/atividades que seriam trabalhadas com a turma para o e-mail da professora de educação especial e a partir dos conteúdos previstos para toda turma naquela semana e dos objetivos do plano pedagógico do aluno as atividades eram elaboradas por ambas as professoras. Um dos exemplos do planejamento de atividades semanal da P1 referente às atividades da disciplina Português que seria ministrada em um dos dias da semana segue abaixo, era o mês de outubro de 2011.

TERÇA-FEIRA
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada - Atividade de entrevista realizada pelos alunos; - Texto para ler e interpretar; - Correção da lição de casa; - Lição de casa (adição, subtração e multiplicação);

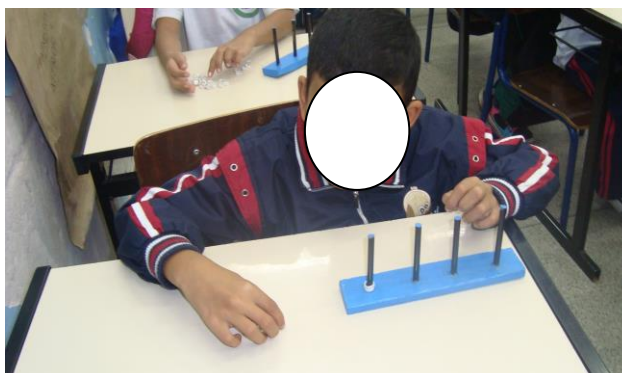
O aluno A1-SC realizou a 2ª atividade prevista para esse dia no plano de aula: “atividade de entrevista realizada pelos alunos”, era uma atividade que havia sido proposta por uma psicóloga que estava fazendo um estágio na sala de aula desse aluno. P1 em conversa com PEE/P acharam melhor inserir essa atividade no plano de aula. Era uma entrevista com objetivo de que a psicóloga pudesse conhecer melhor os alunos da turma. A1-SC participou ativamente da atividade e respondeu a entrevista com muito entusiasmo. Para essa atividade utilizou-se do recurso do alfabeto móvel quando o aluno não se recordava ou não conhecia determinada letra daquele nome, mas as repostas da entrevista foram dadas pelo aluno com maior desenvoltura. Inclusive ele terminou a atividade no mesmo tempo que a maioria dos colegas e continuou a participar das dinâmicas propostas pela psicóloga.

Passou a realizar atividades com mesmo conteúdo previsto para a turma, um exemplo foi uma atividade denominada “*Banco de palavras*”. Nesse dia, a professora P1 usou 14 palavras em uma atividade impressa que continha a figura da palavra que deveria ser escrita. O A1-SC conseguiu escrever as palavras com a colaboração de uma colega e do alfabeto móvel.



ENTREVISTA E ATIVIDADE BANCO DE PALAVRAS REALIZADAS POR A1-SC

A1-SC passou a ser incluído nas atividades em grupo, nos momentos de recreação e na entrega dos materiais como livros, cadernos, ábacos, material dourado. Ou seja, A1-SC passou a ser parte da turma, um colega que tinha limitações em seu processo de aprendizagem, mas que conseguia participar das atividades da sala de aula em seu tempo e ritmo. A foto a seguir mostra A1-SC com os mesmos materiais, o ábaco, que os demais alunos, enquanto seus colegas trabalhavam com unidades, dezenas e alguns com centenas, A1-SC estava aprendendo as unidades, mas inserido no contexto da sala.



A1-SC USANDO OS MESMOS MATERIAIS QUE OS COLEGAS

Os demais alunos, também solicitavam apoio/auxílio da professora de educação especial em várias atividades. A sala de aula da P1 era uma sala onde acontecia efetivamente a colaboração e a parceria entre as professoras. Sobre esse aspecto a PEE/P escreveu em seu diário que: “Na sala da P1 não sinto o tempo passar [...] realizo várias atividades com alunos [...] sinto que a P1 confia em mim e que estou colaborando com ela e com os alunos” e, a P1 relatou que era um apoio real, constante!

O Coensino é um apoio excelente, acontece ali, na hora [...]. Eu faço uma atividade, dou uma instrução, enquanto a outra professora está do meu lado, dá uma dica da melhor forma de passar esse conteúdo, tira dúvidas dos alunos, esclarece, divide comigo a tarefa árdua do dia a dia, de levar 26, 28 alunos, de explicar o assunto, de organizar a sala comigo! (P1 – trecho da entrevista final).



PEE/P e P1 ATUANDO EM COLABORAÇÃO

No mês de agosto do ano letivo de 2011 o aluno A-SC tornou-se um aluno da turma: participava das aulas, desenhava, pintava, escrevia seu nome completo sem auxílio de ficha de identificação, escrevia o nome de alguns objetos e animais, lia com auxílio de cartões e figuras, identificava letras, lia oralmente os livros de literatura infantil, realizava atividades pedagógicas em casa. Todo esse avanço foi aos poucos, muito ainda terá que ser feito nos anos seguintes, mas A1-SC deixou de ficar brincando com os fantoches ou rabiscando no canto da sala, passou a interagir com a professora, os colegas e a realizar atividades.

As atividades que seguem foram realizadas por A1-SC e pro toda a turma. Uma foi da disciplina Geografia, realizada em casa, pois os alunos deveriam realizá-la com o auxílio dos familiares. A atividade era de identificação pessoal: nome do aluno, endereço, idade, data de nascimento e representação da família. Segundo relatos dos familiares o aluno adorou essa atividade e inclusive na representação da

família fez o desenho do pai e dizendo: “*Papai é careca!*”. Conforme seta na figura do pai.

A outra atividade foi realizada após os alunos terem ido à sala informática e assistirem ao filme Rio¹⁰, após a apresentação as professoras solicitaram aos alunos que representassem por meio de desenhos ou escrita a parte que mais gostou do filme. Nesse dia, as professoras constaram a habilidade que do A1-SC para dobraduras, conforme descrito em sua Ficha de identificação no início do ano letivo, pois representou o Cristo Redentor que estava presente no filme Rio. O aluno pediu papel, tesoura e cola e fez uma bela obra de arte.

Nome: Data: 10/03/03

Quem sou?

Com a ajuda de seu pai, complete o que se pede a seguir.


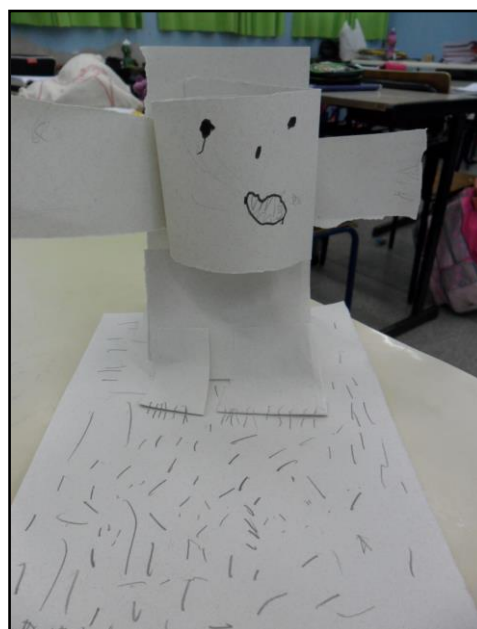
Meu nome é

Moro na Rua CARDO DE ABRUDA

Tenho 8 anos. BO TER

Nasci no dia 22-1-003

Desenhe você e sua família.

ATIVIDADE GEOGRAFIA E DO FILME “RIO” REALIZADAS POR A1-SC

A1-SC estava indo bem, a P1 estava buscando ampliar cada vez mais o repertório desse aluno em termos de alfabetização, mas ainda sim houve um episódio que mereceu destaque na parceria entre P1 e PEE/P, pois mesmo P1 relatando que “*O conhecimento sobre Coensino foi superficial no começo, mas depois que vim fazer essa disciplina na universidade por indicação da PEE/P, esclareceu mais, porque estou lendo os textos sobre essa teoria, fazendo as discussões, esclareceu bem mais [...]*” a P1 não se atentou ao seguinte acontecimento: durante uma aula de Artes na sala de aula da

¹⁰ O filme conta a história de Blu, uma arara azul macho que é levado ao Rio de Janeiro, Brasil para se acasalar com uma fêmea e se envolve em várias aventuras. Durante o filme muitos pontos turísticos do Rio de Janeiro são mostrados.

P1 os alunos realizaram uma atividade de releitura de uma obra de Candido Portinari: Meninos Soltando Pipas, essa atividade foi exposta em um na sala de aula, mas o A1-SC não participou dessa atividade. (Diário de campo da pesquisadora – trechos da fala da P1 durante a aula sobre Coensino na qual as duas estavam participando),

A PEE/P questionou o motivo do A1-SC não ter participado da atividade e a P1 relatou que o aluno não demonstrou interesse. Então, PEE/P conversou com a P1 e relatou sobre a importância da participação do aluno com deficiência nesse tipo de atividade, pois são atividades que eles – alunos com e sem deficiência, podem realizar de igual para igual, mas que para isso o professor deveria acreditar no potencial do aluno com DI e buscar motivá-lo. A P1 entendeu o ocorrido e pediu a PEE/P que realizasse essa atividade junto ao A1-SC e mais dois alunos que não foram à escola no dia da aula de artes. PEE/P explicou aos três alunos que era uma releitura de uma obra de arte e de forma resumida quem foi Candido Portinari.

Essa atividade foi realizada por esses três alunos com bastante interesse. A releitura do A1-SC ficou muito próxima das que os demais alunos da sala fizeram e, em outros casos ficou ainda melhor. O A1-SC demonstrou uma alegria imensa ao colocar seu desenho no mesmo varal em que estavam os desenhos dos seus colegas e ainda analisou desenho por desenho fazendo comentários sobre os mesmos. P1 comentou *“Ficou muito boa a atividade do A1-SC [SILÊNCIO] desculpe, mas realmente não me atentei. [SINLÊNCIO] A1-SC disse que não queria e eu simplesmente aceitei, que VERGONHA!”* (Relato da P1 retirado do diário de campo da pesquisadora).



REPRODUÇÃO OBRA ORIGINAL



RELEITURA DO ALUNO A1-SC

SALA DE AULA DA P2 – ALUNO A2-SC

Os dias para Coensino na sala de aula da P2 foram quartas e sextas-feiras das 13 às 17 horas, em um desses dias, na quarta-feira, a turma da P1 tinha aula de educação física. Contudo as professoras da sala de aula comum e da educação especial não puderam usar todas as quartas-feiras para o planejamento do Coensino, pois a coordenadora da escola, também, aproveitava esse tempo para conversar com a P1 sobre os alunos da turma; a pesquisadora só era convidada a participar dessa conversa apenas nos momentos em que conversavam sobre o A2-SC.

[...] a coordenadora e a P1 reuniam-se na sala de aula, mas em poucos momentos fui chamada à conversa, apenas quando era assunto referente ao A2-SC. Sentia-me meio deslocada, era um horário em que todas as salas de aula estavam em atividade, a biblioteca estava cheia de alunos, não tinha para onde eu ir, às vezes ficava em pé na porta da sala ou sentada em um canto arrumando os materiais de pesquisa: diários, folhas de registro, correção de atividades, elaboração de outras [...]. A P2 sempre pedia desculpa pelo fato de não me chamarem para conversa, apesar de que ela [a P2] fazia de tudo para que a coordenadora me chamasse. [...] Nesses momentos pensava nos autores do Coensino e no quanto eles relatavam a importância do apoio por parte da gestão escolar [...] pensava também que se o professor da educação especial fosse da escola, funcionário da rede, talvez a postura da coordenadora fosse outra [...] (PEE/P)

O primeiro contato com a sala de aula da P2 aconteceu no dia seis de abril do ano de 2011, uma quarta-feira. Era uma sala arejada, bem organizada, possuía um armário, uma mesa para a professora e carteiras para os alunos. Nas paredes desse ambiente estava dependurado um cartaz grande contendo quatro regras da sala de aula: 1-Respeitar os colegas, a professora e os funcionários da escola; 2-Fazer todas as atividades sem conversar; 3- Ficar em silêncio quando alguém estiver conversando e levantar a mão para falar; 4- Ir ao banheiro antes da aula e durante o recreio e mais três cartazes menores escrito: Organizar a sala; Silêncio e Formar fila. A disposição dos alunos na sala de aula da P2 e o a fotografia do cartaz estão representados nas ilustrações que seguem.



SALA DE AULA DA P2 – ALUNO A2-SC

Nessa sala estudavam ao todo 22 alunos na faixa etária entre sete e oito anos. Sobre esse número de alunos a P2 relatou que “*É complicado! [...] 15 alunos seria adequado, nos casos de inclusão. [...]*” (Relato da P1 registrada no diário de campo, 06 de abril de 2011)

A2-SC frequentava a escola desde os quatro anos de idade, estava inserido em uma sala de aula comum no segundo ano do ensino fundamental na rede de ensino municipal. A2-SC, naquela época, tinha sete anos, com deficiência intelectual, mas sem diagnóstico sobre as causas, fazia uso de remédios controlados, teve problemas aos nascer, dificuldades para andar e falar. Frequentava uma instituição especial e a SRM para o AEE na mesma escola onde estudava e no mesmo horário da aula, após as 15 horas. Embora, a Resolução CNE/CEB n.4/2009 afirme em seu Artigo 5º que esse atendimento deva acontecer [...] no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, [...]. (BRASIL, 2009, p.2)

A explicação dos gestores para esse fato é que esse aluno frequentava uma instituição especial no turno matutino e, esse horário, depois do intervalo na escola comum, foi a alternativa encontrada para que A2-SC pudesse participar do AEE oferecido na SRM dessa escola. Sobre esse acontecimento, a P2 relatou na entrevista inicial que:

Minha experiência tem sido muito difícil e tenho pensando muito se essa inclusão deveria acontecer nesse caso, dessa forma [...] Não tenho problema de trabalhar com A2-SC, mas preciso alguém me apoiando [...]. O currículo até agora a gente não conseguiu adaptar, a avaliação do aluno eu não recebi! Ele em si não é um problema, mas falta apoio da escola! [...] espero que com nossa parceria ele deixe de ir para SRM e fique na sala de aula conosco, ficar na sala de aula apenas meio período não acho que seja a solução! (P1 –

entrevista inicial – sobre o aluno A2-SC participar da SRM no mesmo turno da sala de aula comum)

Antes do Coensino a P2 buscava adaptar algumas atividades para A2-SC, mas sua grande dificuldade era o comportamento inadequado que o aluno apresentava.

A2-SC sobe na mesa, bate nos colegas, quer sair da sala, não respeita as regras de convivência [...] vivo essa situação: eu tenho que discipliná-lo e ao mesmo tempo continuar a aula e isso vira o caos. Eu fico quebrada [...] pedi socorro. Tentaram me ajudar, mas da forma como eles (coordenação) fizeram não acho certa, pois colocaram cinco estagiárias na minha sala, como se isso fosse resolver o problema [...] foi pior, ele fica mais agitado ainda com tanta gente tentando detê-lo [...] as estagiárias nem sempre sabem como agir! (P2 em entrevista inicial – sobre o comportamento do aluno A2-SC

Durante as primeiras semanas de observação verificou-se que realmente A2-SC tinha um comportamento inadequado: corria pela sala de aula o tempo todo, não realizava as atividades propostas e ainda amassava-as ou rasgava-as, não se concentrava e gostava de chamar atenção: cuspidando nos colegas, rasgando cadernos e livros dos colegas e saindo da sala de aula sem permissão. Ou seja, era um aluno que não internalizava nenhuma das regras da sala e da escola.

Em um desses episódios ao ser repreendido pela P2, A2-SC pegou um pedaço de giz e começou a comer. Os colegas ficaram agitados, pediram que A2-SC não comesse o giz, a P2 olhava para a professora de educação especial com um olhar de desespero. A2-SC se escondeu embaixo de uma carteira com a boca cheia de giz enquanto todos pediam que ele não engolissem o giz. Nesse momento a professora de educação especial disse: “A2-SC, você colocou o giz na boca? Quer comer giz?” – o aluno balançou a cabeça afirmativamente – “Então, pode engolir o giz!” - disse a PEE/P – ao ouvir isso, A2-SC saiu debaixo da carteira correndo e foi para porta da sala cuspir fora o giz. A P1 disse que jamais teria essa atitude, mas a PEE/P explicou-lhe:

“ [...] o que A2-SC queria era chamar atenção e estava conseguindo, por isso agir assim, ele não queria realmente comer o giz, se não já teria feito [...] nesses dias que estou em sua sala estou percebendo o quanto A2-SC quer chamar sua atenção e a dos colegas com comportamentos inadequados [...] vamos tentar mostrar para ele que vamos lhe dar atenção quando ele fizer um comportamento adequado. (trecho de uma conversa entre P2 e PEE/P sobre o comportamento

inadequado do A2-SC – registrado no diário de campo, 29 de abril de 2011)

Com relação ao comportamento do A2-SC, as professoras P2 e PEE/P buscaram estratégias que pudessem diminuir esse comportamento, tais como: A2-SC, assim, como acontecia com os demais alunos da sala, passou a ser, em um dos dias da semana, o ajudante da turma junto com outro colega. Essa estratégia já era utilizada pela P2 com os alunos da turma, mas não com o A2-SC por conta do seu comportamento. Ao perguntarem para o A2-SC se ele queria ser um dos ajudantes da sala, o aluno correu para o armário e foi pegando os livros para entregar aos colegas.

A2-SC foi chamado pelas professoras que lhe explicaram que teria seu dia de ajudante, mas que teria que dar exemplos aos colegas sobre ir e voltar do banheiro direto para a sala; de sair para beber água apenas quando realmente sentisse necessidade; não cuspir mais nos colegas, realizar as atividades. Uma estratégia simples que deu certo, pois A2-SC passou a se comportar melhor, ainda tinha seus dias de agitação, mas melhorou bastante, inclusive respondendo aos colegas que pediam para ir ao banheiro dizendo: *“Não, pode não! Senta!”*

Com objetivo de que o A2-SC se concentrasse mais durante as atividades em sala de aula, as professoras buscaram materiais didáticos que chamaram a atenção do aluno: jogos didáticos, alfabeto móvel, material concreto como o material dourado e o ábaco para realizar as atividades de matemática junto com os demais colegas. Conforme ilustração a seguir, a P1 ensinando o A2-SC a usar o ábaco.



A2-SC USANDO OS MESMOS MATERIAIS QUE OS DEMAIS COLEGAS E SENDO ORIENTADO PELA P2

Outro fato que colaborou para diminuição do comportamento inadequado do A2-SC foi o atendimento fonoaudiológico, indicado pela PEE/P, pois A2-SC tinha uma linguagem comprometida, com os atendimentos passou a se comunicar de maneira mais legível, favorecendo com isso dialogo entre os professores e demais colegas. Buscou-se também uma parceria mais efetiva com os familiares do aluno no sentido de realizar atividades didáticas em casa, mas devido A2-SC participar de uma instituição de Educação Especial no turno oposto ao da escola comum não tinha tempo de realizar atividades pedagógicas em sua residência com o auxílio dos pais e ou responsáveis.

A mãe de A2-SC declarou que, além do seu filho não ter tempo para realizar atividades em casa, que o interessante seria que ele [A2-SC] ficasse na instituição o dia todo, pois na visão dessa mãe: *[...] na escola ele não aprende nada [...] é só reclamação e, lá na APAE eles não me dão queixa dele [...] aqui na escola sou chamada pelo menos uma vez da semana [...] não tenho tempo para isso!* (Relato da mãe do A2-SC registrado em diário de campo da pesquisadora)

As mudanças, em termos pedagógicos, em A2-SC foi lenta, pois primeiro buscou-se melhorar os aspectos do comportamento, para depois intervir no âmbito pedagógico. Com as estratégias para melhoria do comportamento, que teve a colaboração de outros profissionais da escola e de fora da escola, A2-SC melhorou consideravelmente tanto no aspecto acadêmico quanto social.

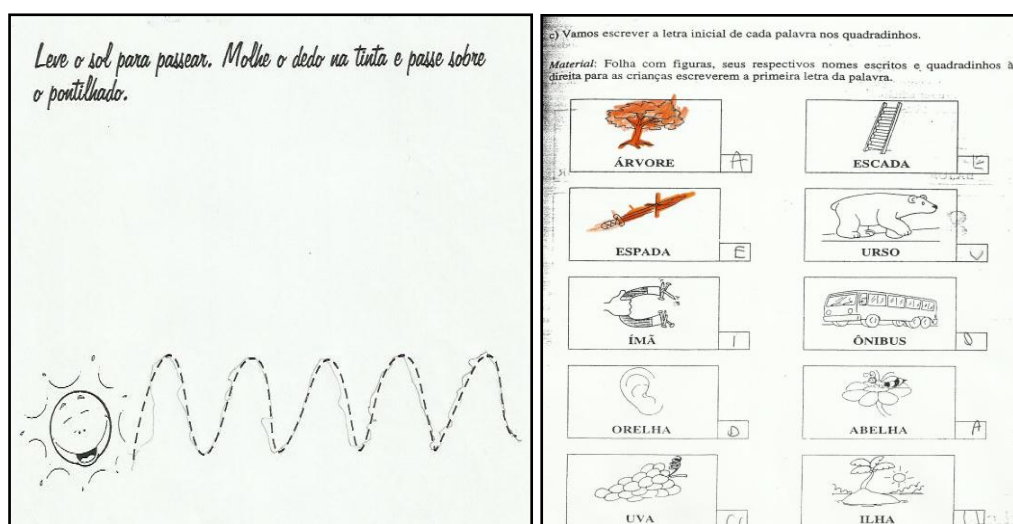
Os resultados das avaliações do A2-SC refletem esse desenvolvimento, pois o aluno que antes apenas rabiscava passou a escrever com letras do nosso sistema alfabético, escrever seu primeiro nome sem auxílio da ficha de identificação, a respeitar a regras da sala de aula e a se concentrar durante as atividades. A diferença do tempo de duração da primeira avaliação para a avaliação final reflete no comportamento do A2-SC, pois a primeira, durou dois minutos, enquanto a última durou cerca de 20 minutos, o que revelou também o engajamento do aluno na atividade proposta.

O aluno A2-SC chegou ao final do ano letivo sendo também um dos ajudantes da sua turma, assim como os demais alunos; e, saía da sala só quando necessário. Concentrava nas atividades, ampliava e melhorava seu vocabulário dia a dia. Ele já reconhecia todas as letras do alfabeto, fazia cópias contextualizadas, apresentava-se nas festividades da escola. Às vezes voltava a ser aquele menino do início do ano, mas quando era chamado à atenção ria da situação, pois entendia que não precisava

mais “comer giz” ou “cuspir nos colegas” para ter a atenção da suas professoras e dos seus colegas de turma! Sobre o desenvolvimento e a parceria a P2 relatou que:

Não foi fácil chegar com A2-SC até aqui, muitas estratégias foram montadas e desmontadas, pois o aluno ou a turma não se adaptava [...] Aos poucos delegamos responsabilidades ao aluno e, ele sentiu-se parte da turma, [...] os demais alunos também receberam o auxílio da professora de educação especial, isso fez com que eles entendessem que não era o A2-SC que tinha duas professoras, mas a turma [...] se não fosse pela colaboração eu não teria conseguido sozinha, não teria como fazer sem o apoio! (P2 – trecho da entrevista final)

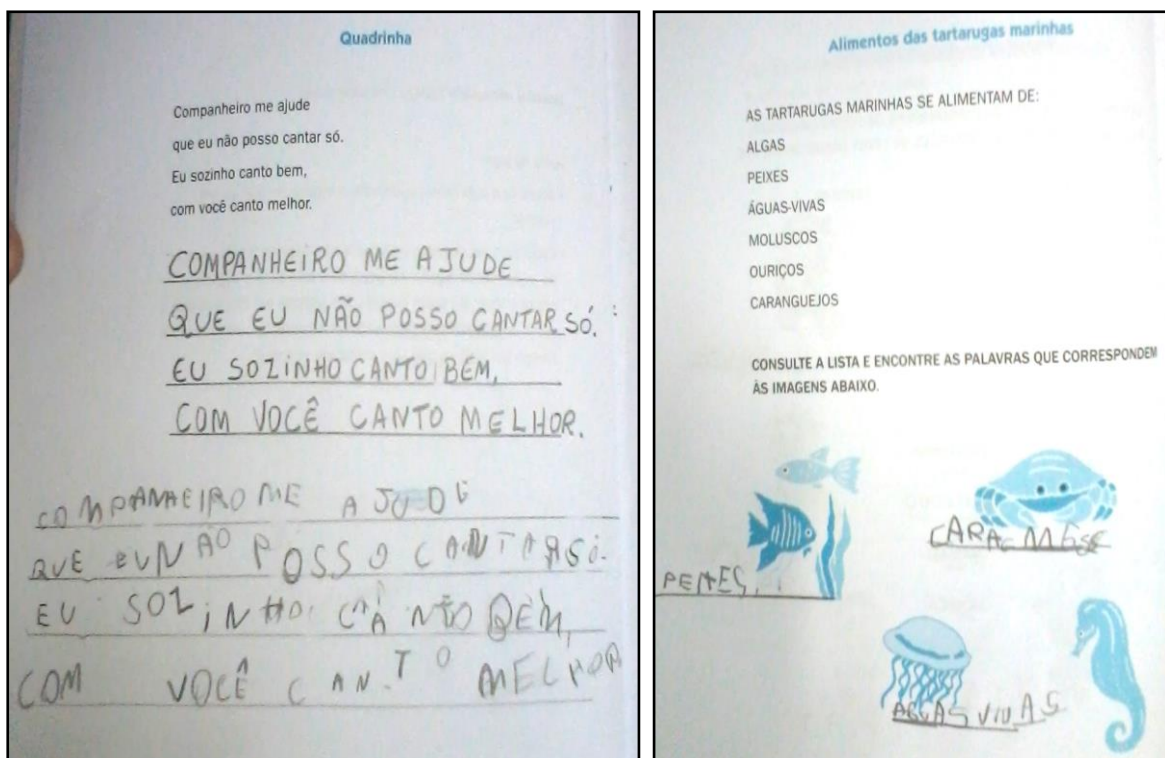
A P2 disponibilizava o planejamento com o conteúdo a ser ministrado durante o bimestre. A partir desse planejamento e com bases nas avaliações realizadas, as atividades para o A2-SC eram elaboradas. De início foram atividades de coordenação motora fina, aos poucos foram introduzidas atividades mais contextualizadas: letra inicial, relação numeral quantidade. A seguir, os exemplos das primeiras atividades pedagógicas realizadas pelo A2-SC.



ATIVIDADES INICIAIS REALIZADAS POR A2-SC

Com o passar do tempo o A2-SC passou a realizar a maioria das atividades propostas à turma toda, conforme exemplos apresentados a seguir. Em uma das atividades, na disciplina Português, os alunos teriam que ler o texto, que era uma quadrinha, e fazer a cópia. Para o A2-SC uma das professoras fez a leitura do texto e como o aluno ainda não escrevia com aquele tipo de letra do texto, a professora de educação especial fez o papel de escriba e passou o texto para letra de forma, o aluno acompanhou a leitura, fez comentários sobre a mesma e copiou todo o texto assim como os demais alunos.

Na outra atividade que segue era uma atividade do livro de Ciências dos alunos da turma. O Aluno A2-SC com o auxílio das professoras fez a leitura do texto e respondeu a atividade como todos seus colegas e ainda escreveu o nome dos animais ao lado de cada desenho.



ATIVIDADES DE PORTUGUÊS E CIÊNCIAS PARA A TURMA TODA E
REALIZADAS POR A2-SC

SALA DE AULA DA P3 – ALUNO A3 -VC

Os dias para o Coensino na sala de aula da P3 eram as segundas e quartas-feiras das 7:30 ao meio dia, mas nessa escola não havia horário destinado à educação física, então as professoras buscaram tempo para planejamento nos intervalos ou nos dias em que os alunos tinham atividade com a professora da sala de leitura. Sobre esse aspecto a P3 relatou que [...] *infelizmente faltou um tempo dentro do horário escolar para discutirmos mais sobre nossa parceria, sobre o aluno com DI, sobre os problemas da sala de aula [...]* (Relato da P3 registrado no diário de campo da pesquisadora na fase final do Coensino)

A primeira visita à sala de aula da P3 foi dia dois de abril do ano de 2012, uma segunda-feira. A sala de aula era limpa, arejada, possuía um armário de aço no canto da sala, uma mesa para a professora e cadeiras de braço para os alunos. Era um ambiente acolhedor com vários cartazes incentivando a leitura e a escrita. A seguir uma ilustração da sala de aula da P3.



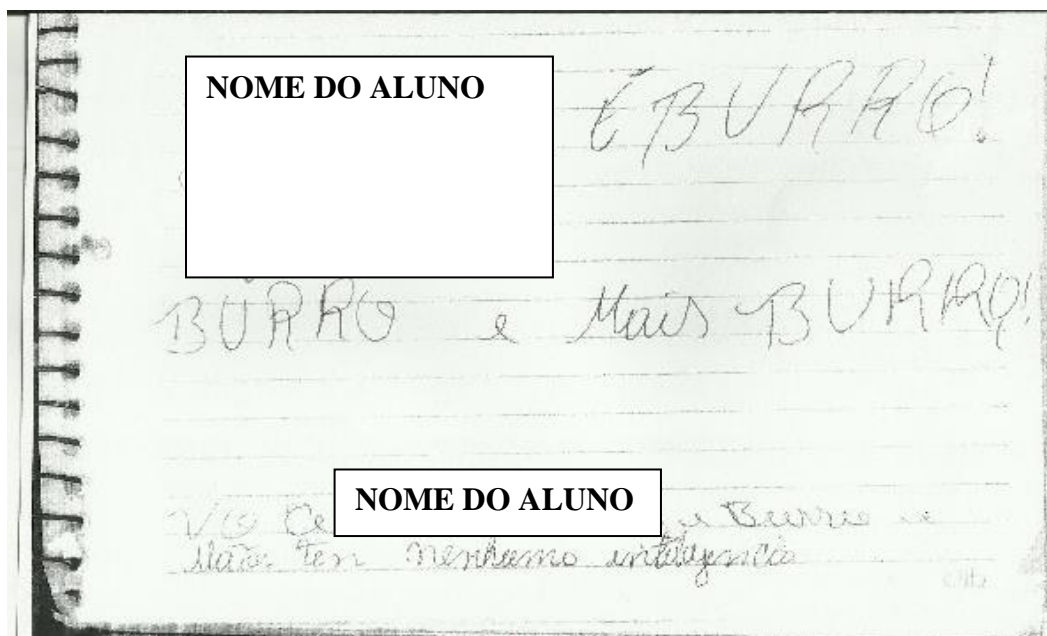
SALA DE AULA DA P3 – ALUNO A3 -VC

A3-VC, 13 anos na época, frequentava a escola há nove anos, estava inserido em uma sala de aula comum no quarto ano do ensino fundamental na rede de ensino municipal, possuía de acordo com sua mãe deficiência intelectual, fazia uso de remédios controlados, morava com os pais, tinha mais dois irmãos, teve problemas ao nascer.

Nessa sala estudavam ao todo 27 alunos na faixa etária entre 12 e 15 anos. Sobre o número de alunos a P3 relatou que “*Seria bom pelo menos 15 a 20 alunos quando tiver aluno especial [...]*” (Relato da P3 registrada no diário de campo da pesquisadora 02 de abril de 2012)

A P3 demonstrou ser uma professora preocupada com a educação dos seus alunos, mas por conta do comportamento que A3-VC apresentava ela ficava sem saber como agir com esse aluno. Relatou que A3-VC não gostava das atividades que ela lhe oferecia, mas que achava que eram atividades pertinentes, pois o aluno não sabia os mesmos assuntos que os demais colegas: [...] *até agora passei para A3-VC uma atividade para cobrir as vogais, mas mesmo assim ele passou uma semana com essa atividade. [...]*”.(Relato da P3 registrada no diário de campo da pesquisadora 09 de abril de 2012).

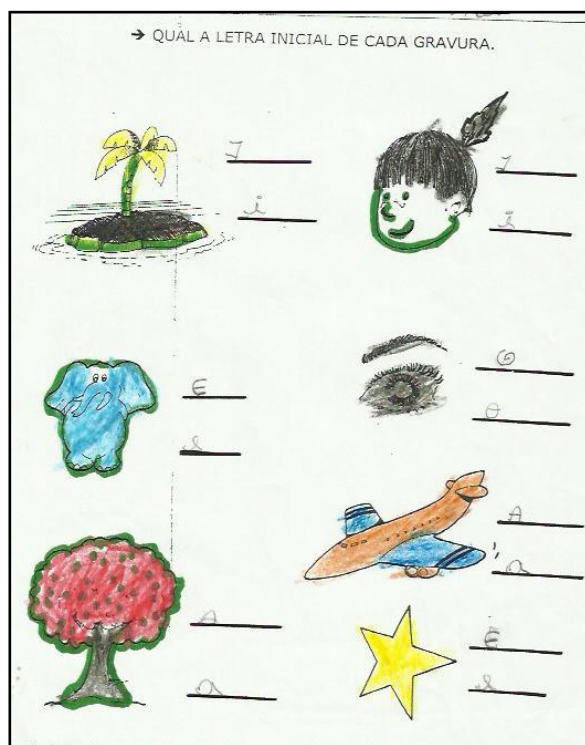
Na escola do A3-VC era natural entre seus colegas de sala e entre os funcionários da escola chamá-lo de aluno especial. A3-VC era agitado, não ficava na sala de aula, não respeitava regras, não realizava nenhuma atividade pedagógica contextualizada ou de acordo com sua idade. Em geral suas atividades eram atividades do tipo: ligue as vogais iguais! Até sua família não acreditava em seu potencial, pois seu caderno se destacava pela escrita de uma de suas irmãs: “[Nome do aluno] é burro! Burro e mais Burro!” seguida da frase: “[Nome do aluno] é burro e não tem nenhuma inteligência.” Conforme ilustração a seguir.



Ao verificar que o caderno do aluno estava cheio desse tipo de escrita e que o A3-VC repetia que ele era burro mesmo, conversei com a P3 e resolvemos chamar a mãe do aluno e sua irmã para uma conversa. [...] Na conversa a irmã ficou sem jeito, mas confessou que achava A3-VC burro porque não aprendia nada na escola. [...] Explicamos-

lhe a situação do aluno e mostramos com as atividades já realizadas por A3-VC em sala de aula que ele tinha potencial, que iria precisar do apoio da família. [...] A de A3-VC irmã pareceu concordar conosco e prometeu não tratá-lo mais dessa forma. (diário de campo da PPE/P)

Um exemplo das atividades iniciais produzidas por A3-VC em sala de aula, além de cobrir ou ligar as vogais, foram atividades para copiar o alfabeto, conforme exemplo de uma atividade realizada por esse aluno em um dos dias de observação da PEE/P. Enquanto os demais alunos da sala realizavam atividades de leitura e interpretação de texto ou de problemas envolvendo as quatro operações, A3-VC realizava esses tipos de atividades:



ATIVIDADES INICIAIS REALIZADAS POTR A3 -VC

O primeiro passo foi esclarecer P3 sobre o tipo de atividade que estava oferecendo a A3-VC. Ou seja, eram atividades infantilizadas e A3-VC já era um jovem de 13 anos, tinha DI, mas entendia perfeitamente a diferença entre as suas atividades e a dos seus colegas.

A primeira medida foi oferecer a A3-VC a mesma atividade da turma, igual, sem nenhuma adaptação. Ele ficou admirado com aquela atitude, depois disse que não conseguiria. Nesse sentido, foi estimulado a observar a atividade, a acompanhar a

leitura da professora, a pensar sobre as questões e tentar respondê-las. Oralmente A3-VC saiu-se muito bem. Era um texto sobre dois amigos que saíram para um passeio e foram atacados por um urso, mas um dos amigos fugiu deixando o amigo entregue ao urso. Ele não sabia escrever a resposta dada oralmente, mas fez um belo desenho sobre os fatos da história lida. Nesse dia ele não saiu da sala de aula antes do tempo previsto.

A partir dessa primeira intervenção a Professora P3 passou a acreditar no potencial do seu aluno, pois até aquele momento P3 tinha uma visão do aluno pelo comportamento que ele apresentava, pelo que as outras professoras falavam: *“Ele não quer nada! Tem 13 anos, mas parece uma criança! Dê a ele alguma atividade para ligar, recortar, pintar...!”*; além da informação de um médico psiquiatra, que constava na pasta do aluno *“Atendi o menor [nome do aluno], apresenta déficit de atenção, hiperatividade e déficit cognitivo. A inclusão dele deve acontecer na rede pública, sugiro escola normal na classe especial com ênfase na alfabetização.”* ((Relato da P3 reproduzindo o que havia escutado das outras professoras em relação a esse aluno e transcrição do relato do médico que atendeu A3-VC no ano de 2010 antes da matrícula nessa escola – documentação entregue pela mãe do aluno à secretaria da escola - Registrado no diário de campo da pesquisadora). (Grifo nosso)

Era a partir dessas informações que a P3 tentava sistematizar sua atuação com A3-VC. No diário de classe da P3 estava escrito: *“O aluno não consegue acompanhar os conteúdos da turma, é muito inquieto e não consegue realizar as atividades propostas para ele. Sugiro que seja encaminhado para um atendimento especializado na sala de recursos multifuncionais”* (Transcrição do diário de classe da P3 no mês de abril de 2012 – registrado no diário de campo da pesquisadora).

A escola que P3 atuava tinha uma SRM, mas A3-VC ainda não tinha sido chamado para avaliação. Conforme relatos da coordenação ele participou em anos anteriores dessa sala.

No dia da primeira avaliação com a PEE/P, A3-VC mostrou-se envergonhado, pois entendia que não sabia escrever as palavras ditadas. Demorou cerca de 3 minutos em cada palavra e buscava a confirmação da escrita em panfletos e cartazes espalhados pela sala onde a avaliação foi realizada. Nesse mesmo dia o aluno relatou que não gostava de ser chamado de especial pelos colegas e funcionários da escola.

A3-VC argumentou que queria fazer as mesmas atividades que seus colegas de sala. A PEE/P deixou claro para o aluno que para que isso acontecesse ele precisaria dedicar-se às atividades e respeitar as regras da sala de aula. O aluno pareceu aceitar o acordo e começou a realizar as atividades propostas, mas ainda era muito agitado.

Primeiro ocorreram as mudanças em termos de comportamento: A3-VC passou a respeitar às regras da sala de aula, a respeitar e ser respeitados pelos colegas, a realizar atividades contextualizadas e em pouco tempo desenvolveu-se consideravelmente. Em termos de atividades acadêmicas, a mudança foi radical: de ligar vogais iguais o aluno chegou ao final do ano letivo realizando as mesmas avaliações dos seus colegas de sala.

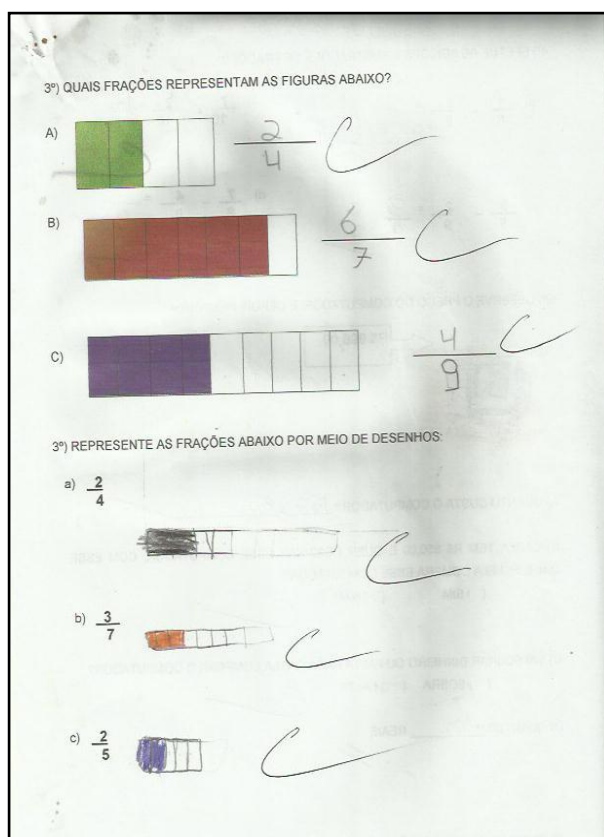
O A3-VC terminou o ano letivo aquém dos conteúdos apresentados em relação a série/idade dos seus colegas de sala. Contudo os avanços foram consideráveis tanto no aspecto pedagógico quanto comportamental. No final do ano o aluno era um colega da sua turma, um aluno da escola e da sua professora. Mensurar esses ganhos significa dizer que A3-VC é um aluno com DI que passou a participar efetivamente da escola comum. A confirmação desse desenvolvimento pode ser observada nos trechos dos diários de classe¹¹ da P3 nos meses de julho e novembro de 2012, conforme exemplo a seguir.

TRECHOS DO DIÁRIO DE CLASSE DA P3 SOBRE O ALUNO A3-VC	
I TRIMESTRE	
<i>O A3 não realiza nenhuma atividade da sala de aula, até o momento só consegui com que ele fizesse apenas atividades contendo as vogais. Solicito apoio a coordenação e a Professora da SRM.</i>	
II TRIMESTRE	III TRIMESTRE
<i>No aspecto pedagógico A3-VC ainda se encontra fora do conteúdo ministrado à turma, mas passou a realizar atividades de alfabetização e letramento [...] Melhorou o comportamento e a interação com os colegas, que também passaram a respeitá-lo. Após as atividades observou-se uma potencialidade na área de Matemática: adição e subtração simples; melhorou a escrita, mas ainda enfrenta dificuldades na leitura. [...] Realiza as atividades e avaliações adaptadas com mesmo conteúdo da turma.</i>	<i>O desenvolvimento do A3-VC no aspecto pedagógico e social foi enorme, [...] A3-VC ainda se encontra fora do conteúdo ministrado à turma, mas realiza atividades de adaptação curricular com desenvoltura. [...] Continua apresentando dificuldade com a leitura, mas já reconhece todas as letras do alfabeto, faz leitura de algumas palavras. Demonstrou interesse em escrever com letra cursiva. As avaliações adaptadas são lidas para o aluno, mas ele entende perfeitamente o que está sendo solicitado.</i>

¹¹ Apenas a P3 mostrou o diário de classe para a pesquisadora.

A P3 não tinha um planejamento de aula digitado como a P1 e P2, mas o assunto estava escrito em um caderno de maneira bem organizada e disponibiliza para PEE/P. No planejamento um dos assuntos para o mês de abril a junho na disciplina de Português era a identificação do título do texto, do autor, do número de parágrafos, além da interpretação textual. Na disciplina Matemática, no segundo semestre foi o assunto frações e na disciplina ciências as partes da planta. A partir dessas informações as duas professoras inseriram o A3-VC no contexto da sala de aula, explicaram-lhe os assuntos, fizeram trabalhos em grupo, buscaram parcerias com os colegas de turma e com os familiares. Outras adaptações foram realizadas durante todo ano letivo, a seguir estão os exemplos de duas adaptações: uma de matemática e outra de português.

Na adaptação de Matemática a única diferença da atividade do A3-VC para a atividade dos demais alunos era que na situação problema, mesma questão, continha as opções de respostas e no assunto frações a atividade era a mesma. Conforme exemplos a seguir.



ADAPTAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DE MATEMÁTICA
REALIZADA POR A3 -VC

Na adaptação de Português, que segue, foi solicitado ao A3-VC que identificasse o título e o autor do texto e pintasse-os, contasse os parágrafos. Nas questões de interpretação foi usado o mesmo texto e a mesmas questões para todos os alunos da sala de aula, sendo que na atividade para A3-VC as perguntas vinham com três opções de respostas que eram lidas para o aluno que escolhia a resposta correta.

<p>LEIA O TEXTO COM MUITA ATENÇÃO:</p> <p style="text-align: center;">A CATADORA DE VIDRO NA PRAIA</p> <p>UMA FAMÍLIA DE CINCO PESSOAS ESTAVA PASSANDO O DIA NA PRAIA. AS CRIANÇAS ESTAVAM TOMANDO BANHO DE MAR E FAZENDO CASTELOS NA AREIA, QUANDO, AO LONGE, APARECEU UMA VELHINHA. SEU CABELO GRISALHO ESVOAÇAVA AO VENTO E SUAS ROUPAS ERAM SUJAS E ESFARRAPADAS. RESMUNGAVA QUALQUER COISA, ENQUANTO APANHAVA COISAS DA PRAIA E AS COLOCAVA EM UM SACO.</p> <p>OS PAIS CHAMARAM AS CRIANÇAS E LHESS DISSERAM PARA FICAR LONGE DA VELHA. QUANDO ESTA PASSOU, CURVANDO-SE DE VEZ EM QUANDO PARA APANHAR AS COISAS, SORRIU PARA A FAMÍLIA, MAS SEU CUMPRIMENTO NÃO FOI CORRESPONDIDO.</p> <p>MUITAS SEMANAS MAIS TARDE, SOBERAM QUE A VELHINHA DEDICARA A VIDA À CRUZADA DE APANHAR CAQUINHOS DE VIDRO DA PRAIA PARA QUE AS CRIANÇAS NÃO CORTASSEM OS PÉS.</p> <p style="text-align: right;">ANTHONY DE MELLO</p>	<p>1ª) APÓS A LEITURA DO TEXTO REALIZADA POR VOCÊ E POR SUA PROFESSORA FAÇA O QUE SE PEDE NOS TÓPICOS ABAIXO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PINTA DE VERMELHO TÍTULO DO TEXTO? • QUANTOS PARÁGRAFOS TÊM ESSE TEXTO? <u>3</u> • PINTA DE AZUL O NOME DO AUTOR DO TEXTO? <p>2ª) MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA:</p> <p>A) QUEM ESTAVA PASSANDO O DIA NA PRAIA?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <input checked="" type="checkbox"/> UMA FAMÍLIA DE CINCO PESSOAS. • () SÓOMENTE AS CRIANÇAS. • () SOMENTE ADULTOS. <p>B) O QUE AS CRIANÇAS ESTAVAM FAZENDO NA PRAIA?</p> <ul style="list-style-type: none"> • () AS CRIANÇAS ESTAVAM JOGANDO FUTEBOL. • <input checked="" type="checkbox"/> AS CRIANÇAS ESTAVAM TOMANDO BANHO DE MAR E FAZENDO CASTELOS NA AREIA. • () AS CRIANÇAS ESTAVAM SOLTANDO PIPAS. <p>C) DE REPENTE QUEM APARECEU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • () MAIS CRIANÇAS. • () OUTRA FAMÍLIA. • <input checked="" type="checkbox"/> UMA VELHINHA. <p>D) QUAL ERA A APARÊNCIA DA VELHINHA?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <input checked="" type="checkbox"/> O CABELO ERA GRISALHO, ESVOAÇAVA AO VENTO E SUAS ROUPAS ERAM SUJAS E ESFARRAPADAS. • () ERA LIMPINHA, CABELO ARRUMADO E BEM VESTIDA.
--	---

ADAPTAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DE PORTUGUÊS
REALIZADA POR A3 -VC

SALA DE AULA DA P4 - ALUNOS A4-VC e A5-VC

O Coensino na sala de aula da P4 era nas terças e quintas-feiras das 7 da manhã ao meio dia. Esses dias foram escolhidos pela P4, pois eram os dias menos agitados em sua sala de aula. Os alunos da P4 assim como P3 não tinham aula de educação física e dessa forma, o tempo destinado ao planejamento foi muito pequeno. As professoras aproveitavam o momento em que os alunos participavam do projeto “Roda de Alfabetização” para o planejamento.

Na sala de aula da P4 tinham ao todo 29 alunos matriculados, 24 a 26 frequentes, matriculados no 4º ano do ensino fundamental, sobre o perfil da sua turma, P4 relatou em sua entrevista inicial que:

Dos 26 a 28 alunos frequentes, treze não sabem ler, eu tenho alunos que usam drogas, um aluno que trafica, alunos que roubam, um que não sabe se é homem ou gay [...] tenho alunos que fumam e dois que bebem como adultos. É ESSA A SITUAÇÃO DA MINHA SALA! [...] Não está sendo fácil [...] tenho que fazer marabalismos, matar um leão por dia, tentar fazer com eles apreendam pelo menos 20% do conteúdo. [...] (Relato da P4 durante a entrevista inicial com a PEE/P)

Sobre o perfil da turma da P4, a PEE/P ficou assustada, pois era uma sala de aula cheia de conflitos dentro de uma escola com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 1,4% em 2011, o mais baixo da rede de ensino municipal com média de 3,4%, em uma escala que vai de 0 a 10. A diferença do IDEB da escola da P4 para as outras escolas onde esta pesquisa foi desenvolvida: a escola da P1, no ano da pesquisa, o IDEB era de 6,3%; da P2 era de 5,7% e da P3 era de 4,1%. (Fonte: <http://www.portalideb.com.br/>)

O primeiro contato com a sala de aula da P4 aconteceu no dia três de abril do ano de 2012, uma terça-feira. Era uma sala pouco arejada, pouco organizada, com armário, uma mesa para a professora e carteiras para os alunos. Era uma sala de aula marcada por muitos conflitos entre os alunos, pois eles não se respeitavam e nem respeitavam nenhuma regra de convivência: saiam da sala quando queriam, brigavam entre si, falavam mal uns dos outros, falavam palavrões, colocavam apelidos nos colegas, usavam celular durante as explicações da professora, não retornavam por vontade própria do intervalo, enfim em nada parecia com uma sala de aula, pois de acordo com relato da P4 sua sala mais parecia “*um vulcão em erupção, tem dias que ferve pra valer!*”

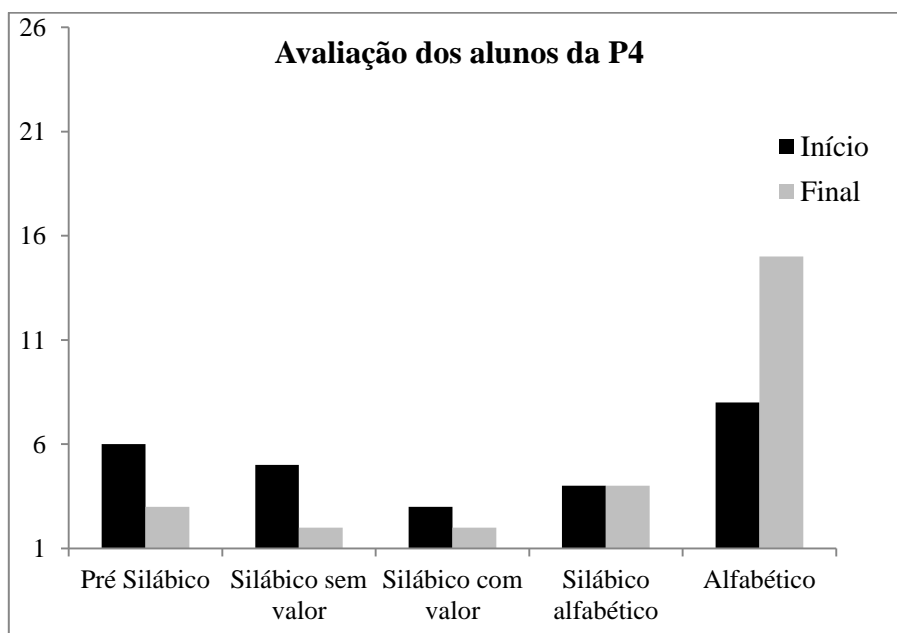


SALA DE AULA DA P4 - ALUNOS A4-VC e A5-VC

Fiquei horrorizada com tanta bagunça! Os alunos gritavam, ficavam de costas para a P4 enquanto ela dava aula [...]. P4 tentou me apresentar, mas eles nem ouviram [...] um deles me perguntou se eu era da secretaria de educação e se tinha ido vigiá-los. Nesse contexto estavam os dois alunos indicados para participarem da pesquisa a aluna A4-VC e o aluno A5-VC [...]. A maioria dos alunos estava de pé, enquanto a professora, aos gritos, tentava dar aula. [...] a diretora conversou comigo, pediu que eu não desistisse, pois a escola e principalmente essa turma estava precisando de colaboração. [...].(diário de campo da PPE/P)

Os 26 alunos da P4 foram avaliados: seis eram pré silábicos, cinco silábicos sem valor sonoro convencional, três silábicos com valor sonoro convencional, 4 silábicos alfabéticos e oito alfabéticos e na avaliação final: três alunos pré silábicos, dois silábicos sem valor sonoro convencional, dois silábicos com valor sonoro convencional, 4 silábicos alfabéticos e quinze alfabéticos, conforme Figura 1 a seguir. Nessa sala de aula estavam matriculados os alunos A4-VC e A5-VC com deficiência intelectual, indicados pela coordenação da escola para participarem da pesquisa.

Figura 1 - Avaliação inicial alunos da P4



Aluna A4-VC

A4-VC era muito tímida enquanto A5-VC comportava-se como os demais alunos. A atuação na sala de aula da P4 foi árdua, pois os alunos precisaram passar por uma conscientização do que era conviver em grupo e das regras que precisavam cumprir. Nesse sentido, a coordenação e direção da escola auxiliou a P4 e a PEE/P na implementação de algumas medidas socioeducativas: conversas com os alunos e seus pais, leitura de textos que tratassem do assunto e a busca de atividades em grupo que fortalecesse a união entre eles.

Após conversa P4 e PEE/P solicitaram apoio à direção e uma das primeiras iniciativas foi solicitar à direção que explicasse aos alunos que teriam duas professoras duas vezes por semana e que eles poderiam aproveitar esses momentos para tirarem dúvidas e ampliar o conhecimento. A estratégia em solicitar o apoio da diretora, além de ser fundamental para implementação de qualquer projeto ou programa, foi que a PEE/P percebeu que os alunos da P4 respeitavam de alguma forma a figura da diretora da escola.

Nos dias que se seguiram as professoras realizaram uma atividade que consistia em mostrar aos alunos com o recurso de um retro projetor algumas regras de convivência de uma sala de aula e de uma escola. De início os alunos gostaram do equipamento e por isso passaram a prestar atenção ao que as professoras estavam falando. Em seguida as professoras solicitaram aos alunos a construção de outras regras que não estavam nas transparências anteriores. A partir da questão: *Quais outras regras seriam necessárias a convivência em sala de aula e na escola?*, os alunos, se inscreveram, nove ao todo, uma das professoras foi anotado na transparência a regra construída por eles que era apresentada ao grupo para debate. No debate os alunos deveriam eleger a regra e ainda apontar as consequências para o não cumprimento da mesma.

Não foi uma atividade fácil, pois os alunos não estavam acostumados a ouvir e serem ouvidos. Uma das diretoras nos deu suporte e coordenou a inscrição dos alunos para elaborar as regras. [...] entre os alunos a gente escuta “[...] estamos feitos velho, se a gente não cumprir as regras!” [...] ainda assim, foi meio tumultuado, mas no final da manhã as regras para uma boa convivência haviam sido construídas em colaboração com os alunos. (Registro em Diário de campo da PEE/P)

As regras propostas pelas professoras estavam pautadas no uso do celular em sala de aula, nas conversas paralelas durante as aulas, na falta de respeito para com os professores e colegas, no uso de palavrões e nas saídas da sala de aula sem permissão ou necessidade e, as regras construídas pelos alunos foram: não arrastar as carteiras, não xingar os colegas, não ficar de costas ou em pé quando a professora estivesse explicando um assunto, pedir a palavra e não interromper os colegas, devolver os materiais escolares dos colegas e da professora e não agredir os colegas. Sobre esse aspecto a diretora que esteve presente na sala durante a atividade comentou “*[...] muitas dessas regras levarão tempo para serem consolidadas e outras nem serão implementadas, mas foi interessante perceber que os alunos tinham consciência de que agiam de maneira inadequada na sala de aula [...], bem bolada essa atividade!*” (Registro da pesquisadora sobre o relato da diretora da escola após a atividade de construção das regras da sala de aula).

Regras elaboradas ainda faltava certa intimidade com a turma, então as professoras montaram uma atividade para essa classe denominada “Bingo de Palavras”, que consistia em cartões contendo várias palavras escritas; inclusive algumas utilizadas na atividade das regras de convivência como: respeito, bom dia, licença, colaboração, amizade, confiança, silêncio, entre outras. Todas as cartelas estavam premiadas e no final os alunos receberam materiais escolares como prêmios¹²: lápis, canetas, borrachas, apontadores, canetinhas, etc.

Não foi tarefa fácil implementar o Programa de Coensino na sala de aula da P4, pois além do comportamento dos alunos, o bairro onde a escola está situada, estava passando por um período de recesso de distribuição de água, por isso no início de abril algumas aulas foram suspensas e em outros dias os alunos foram dispensados antes do intervalo, pois não tinha água para a merenda escolar, a P4 relatou no final do ano letivo que “*[...] tivemos dias muito conturbados na escola durante nossa parceria: a suspensão de alguns dias de aula, a dispensa dos alunos mais cedo por conta da falta de água e da merenda escolar, além dos comportamentos inadequados de alguns alunos, não deixaram de atrapalhar nosso trabalho[...]*”.(Relato da P4 em entrevista concedida no final do ano letivo).

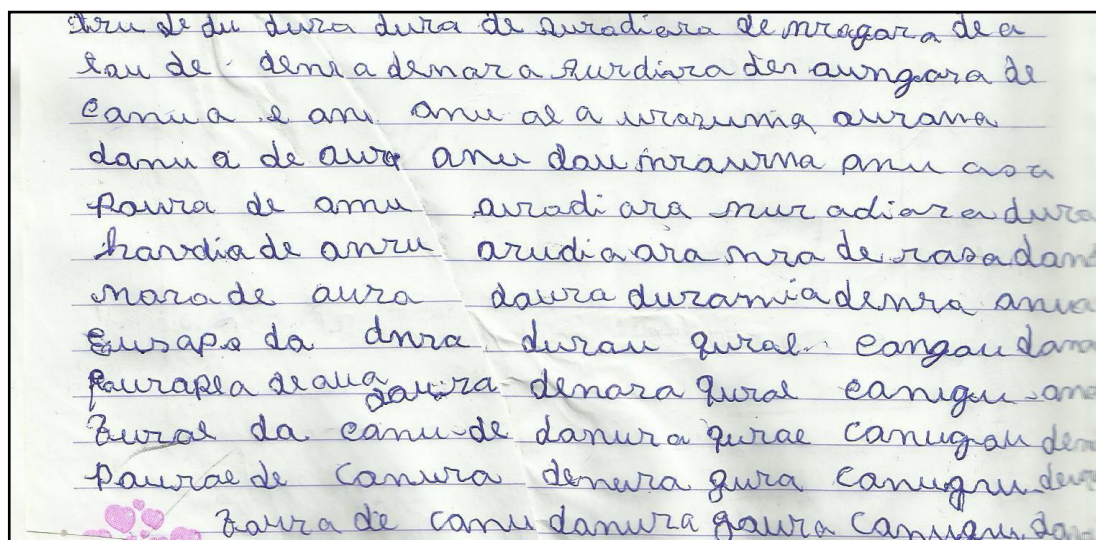
Nesse ambiente a PEE/P implementou o Coensino mas os resultados não foram tão promissores quanto nas outras escolas. Contudo, todas as etapas do Programa

¹² Os materiais escolares foram comprados pela pesquisadora com o apoio financeiro da FAPESP.

foram cumpridas e durante seu desenvolvimento os alunos com deficiência intelectual passaram a realizar atividades de letramento, que em muitos momentos eram destinadas aos alunos sala de aula da P4 como um todo, pois quase 70% dos alunos dessa turma estavam fora do padrão em relação ao nível de aprendizagem, conforme avaliação realizada com todos os alunos.

Ao longo do ano letivo nem todos os conflitos da sala de aula da P4 foram resolvidos, mas esse espaço, não era mais um espaço de tantas brigas e palavrões. Os alunos, longe ainda do ideal de convivência, aos poucos passaram a respeitar as professoras e seus colegas.

A aluna A4-VC, tinha 15 anos na época, possuía deficiência intelectual causada por anóxia¹³, fazia uso de remédios controlados, morava com seus pais e mais três irmãos. A4-VC, mesmo inserida nessa sala de aula, era uma aluna exemplar em termos de comportamento: não se envolvia em brigas, não perturbava nenhum colega, mas se irritava quando algum colega lhe coloca apelidos. Sentava na carteira do fundo, mas também não interagia com a turma, seu caderno estava repleto de cópias sem sentido, conforme ilustração a seguir.



PARTE DE UMA DAS CÓPIAS QUE A4-VC FAZIA EM SEU
CADERNO

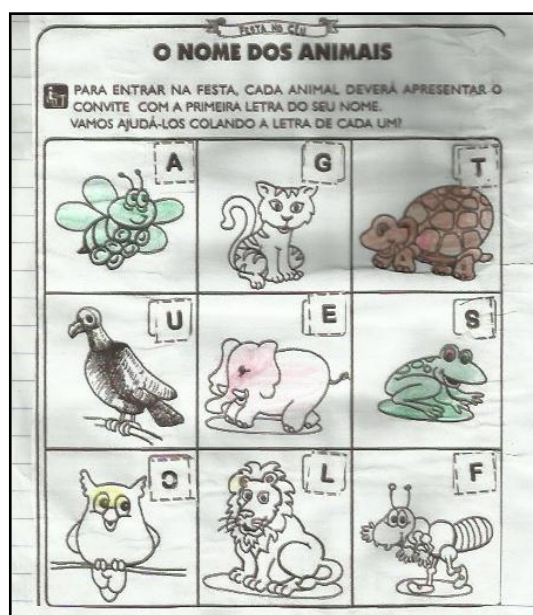
No momento de sua avaliação com a PEE/4, A4-VC mostrou-se envergonhada, pois tinha consciência que não sabia escrever as palavras solicitadas,

¹³ Na medicina, relaciona-se com a ausência de oxigênio no cérebro, principalmente. Se for prolongada, pode resultar em lesão cerebral e levar o paciente a óbito. Este é um dos riscos ao nascimento e a principal causa de deficiências mentais nas crianças. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%B3xia>

mas foi motivada a escrever e fez um esforço imenso para terminar a atividade. Usou de algumas estratégias como buscar nos desenhos que estavam expostos na sala, onde o teste estava foi realizado, alguma pista de como escrever aquelas palavras.

A4-VC, até o ano de 2011 havia participado do AEE na SRM, mas em 2012 esse atendimento não estava disponível nessa escola e nas escolas do bairro onde esse aluno morava. Na sala de aula A4-VC pouco participava das atividades, não participava dos projetos da escola: “Roda de Alfabetização” e “Sala de Leitura”. Uma das medidas, tomadas em comum acordo entre P4 e PEE/P, com objetivo de de buscar a ampliação da escolarização dessa aluna foi indicá-la para participar desses projetos. Com a colaboração dos responsáveis por esses projetos a aluna se desenvolveu consideravelmente tanto no aspecto social, pois saiu do cantinho da sala de aula para sentar junto com suas colegas, quanto no aspecto pedagógico.

A4-VC passou a realizar atividades de letramento, assim como os demais alunos da sala de aula da P4, a atividade que segue, da A4-VC, é um exemplo do que os alunos da P4 realizam em sala de aula. A atividade consistia em recortar e colar a letra inicial do nome de cada animal. Sobre essa atividade P4 relatou que: “*nessa atividade além dos alunos desenvolverem o letramento, aproveito para inserir o conteúdo da disciplina Ciências: animais vertebrados e invertebrados [...]*”. (Relato da P4 registrada no diário de campo da pesquisadora, 15 de maio de 2012)



ATIVIDADES INICIAIS DA A4-VC

Sobre esse episódio, a PEE/P relatou em seu diário de campo que:

P4 agia da mesma maneira em relação aos conteúdos de matemática, eram sempre operações simples de adição e subtração: os alunos recebiam uma folha contendo essas operações ou copiavam “as continhas” do quadro, mas o assunto não era contextualizado e muitas vezes eram atividades infantis. Então, como a P4 achou interessante a atividade de Português, propôs atividades envolvendo essas mesmas operações, mas dentro de assuntos que consideravam o contexto dos alunos e que tinham significado para eles [...] (PEE/P

Com base no relato da P4, PEE/P argumentou que era interessante inserir os conteúdos formais dentro das atividades de letramento, mas atividades envolvendo recorte, colagem, letras iniciais ao lado de figuras de animais irreais e “continhas” de adição e subtração de maneira descontextualizada, eram infantilizadas para seus alunos que tinham em média 14 anos de idade. PEE/P argumentou que apesar dos alunos estarem fora dos níveis de aprendizagem; deveriam ser desafiados com atividades mais complexas e mais próximas à suas realidades.

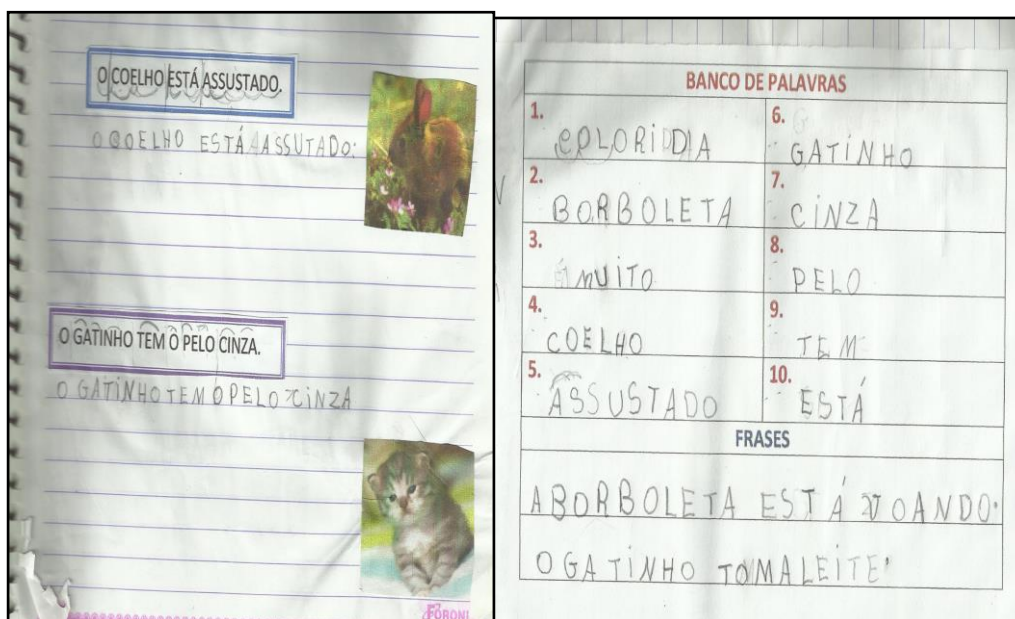
Seguindo o pensamento da P4 de atrelar letramento ao conteúdo formal, a PEE/P propôs a P4 a elaboração de outras atividades menos infantilizadas e juntas elaboraram várias estratégias como a descrita a seguir, embora ainda não tenha sido a atividade ideal para alunos daquela idade, mas as mudanças teriam que acontecer paulatinamente.

A turma toda realizou uma das atividades propostas por PEE/4 que consistia em formar frases a partir dos desenhos dos animais. Contudo, os desenhos eram reprodução de fotos de animais, bem mais próximo ao real, mais complexa do que a primeira atividade que consistia apenas na letra inicial do nome do animal, pois os alunos teriam que formular frases sobre os animais, copiá-las no caderno e fazer a leitura. Após essa primeira parte, as duas frases de cada aluno foram digitadas e impressas, durante o intervalo das professoras, com objetivo dos alunos lerem a frase digitada, buscar a figura do animal correspondente, colar ao lado da figura do animal e partir dessas frases criarem um banco de palavras e mais duas frases com as novas palavras.

Durante a realização dessa atividade a PEE/P acompanhou alguns alunos, inclusive o A5-VC, enquanto P4 auxiliava A4-VC e mais outros alunos. A5-VC não conseguiu terminar a atividade, mas se concentrou bem mais do que nas atividades anteriores; A4-VC leu as frases, buscou o animal correspondente a frase, fez a cópia em

seu caderno e montou um banco de palavras e novas frases, os demais alunos, uns 15, também realizaram a atividade com entusiasmo, principalmente quando viram suas frases digitadas. Essa atividade foi retomada em outra aula quando a P4 estava explicando no quadro o assunto previsto na unidade: animais vertebrados e invertebrados. Sobre esse procedimento P4 relatou que:

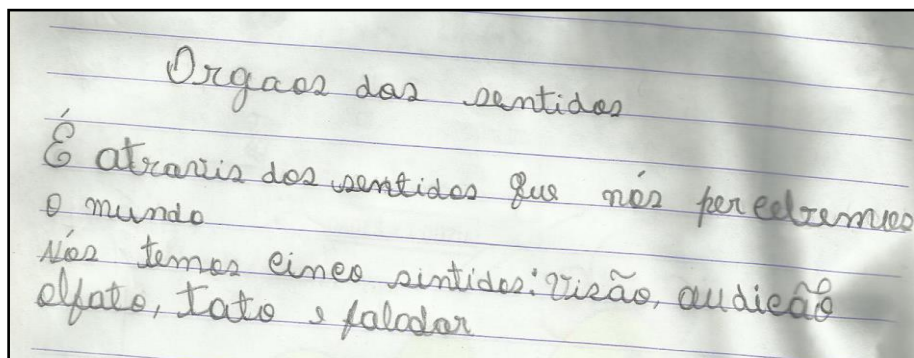
[...] imaginava que os alunos, por terem dificuldades acentuadas de aprendizagem fariam apenas atividades simples, [...] entendo que as atividades simples, realmente são para crianças menores, mas até agora não havia me atentado para esse detalhe [...] imaginava que para adaptar alguma atividade teria que ser algo mirabolante [...] agora vejo que duas cabeças juntas pensam melhor e bolam estratégias, às vezes simples, mas com resultados enormes, como foi a atividade de hoje! (Relato da P4 registrada no diário de campo da pesquisadora, 17 de maio de 2012).



ATIVIDADES MENOS INFANTILIZADAS REALIZADAS
POR A4-VC

As cópias sem sentido da A4-VC viraram cópias dos assuntos dados em aula, A4-VC, assim como os demais colegas, também fazia sua cópia em seu caderno. Contudo, apesar de ser uma cópia contextualizada, conforme exemplo que segue, a A4-VC e outros alunos não faziam a leitura e nem imaginavam o que estava escrito naquela

folha de caderno. A estratégia foi realizar a leitura oral do texto que estavam copiando do quadro para todos os alunos, solicitar que eles acompanhassem a leitura do que tinha sido escrito. O assunto então era discutido e debatido junto aos colegas e retomado em outras atividades diferentes.



CÓPIA DE UM ASSUNTO DA DISCIPLINA CIÊNCIAS
 REALIZADA POR A4-VC

Aluno A5-VC

A5-VC, 13 anos, diagnosticado com deficiência intelectual por meio de uma avaliação de uma instituição especial e pelos profissionais da rede. Até o ano de 2011 havia participado do AEE na SRM, mas em 2012 esse atendimento não estava disponível nessa escola e nas escolas do bairro onde esse aluno morava.

Esse aluno morava com os pais e segundo sua mãe ele teve problemas ao nascer. A mãe acreditava ser por conta de um choque elétrico que levou quando estava grávida; relatou ainda que seu filho foi acompanhado em anos anteriores por um médico psiquiatra da secretaria de saúde do município, fazia uso de remédios controlados que foram prescritos por esse médico, mas que eram medicamentos caros e nem sempre ela podia comprá-los e, por falta dessa medicação achava que A5-VC era muito agitado. A prescrição desse médico constava da pasta do aluno: *“Declaro para os devidos fins que o paciente supracitado é portador de transtorno mental grave. Quadro que necessita de medicações específicas [...] solicito acompanhamento no CAPs.”* (Transcrição de parte da cópia do relatório médico do A5-VC disponível na pasta do aluno)

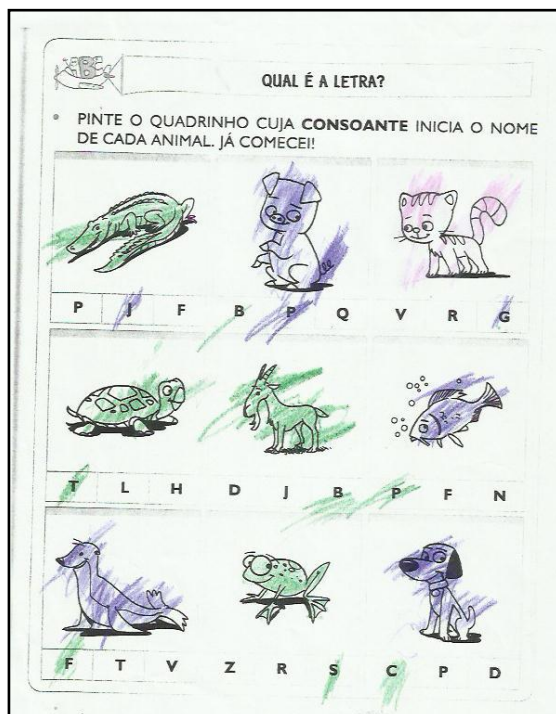
No contexto da sala de aula da P4, A5-VC era um dos alunos que mais brigava com os colegas, falava palavrões de “alto escalão”, faltava com respeito com a rotina escolar, com a professora, com os funcionários da escola e com seus colegas. Só queria saber de jogar futebol, e queria fazer isso quando ele bem entendesse. Muitas

vezes P4 liberava-o para o futebol, pois em determinados momentos era difícil mantê-lo na sala de aula.

[...] você viu como A5-VC age [...] é agressivo comigo, com os colegas [...] se eu não mandá-lo para o futebol, acho que ele me bate. Não tenho como segurá-lo aqui na sala! [...] sinceramente, às vezes eu LIBERO MESMO, pois não sei como agir! Faz dois meses que estou com eles e A5-VC nunca respeitou minha presença, já chamei a mãe, a direção, mas ele não escuta ninguém, a não ser o porteiro que é quem monta os times de futebol, mas não posso contar com ele [se referido ao porteiro] sempre! (Relato da P4 registrado no diário de campo da pesquisadora, 22 de Maio de 2012)

A pesquisadora buscou estabelecer uma empatia com A5-VC, que não foi fácil, pois o aluno só reclamava e falava palavrões. A estratégia, pois o aluno adorava futebol, foi puxar assunto sobre futebol. A pesquisadora prometeu imprimir o símbolo do seu time favorito para que ele pudesse colorir e, então, ele resolveu fazer a avaliação.

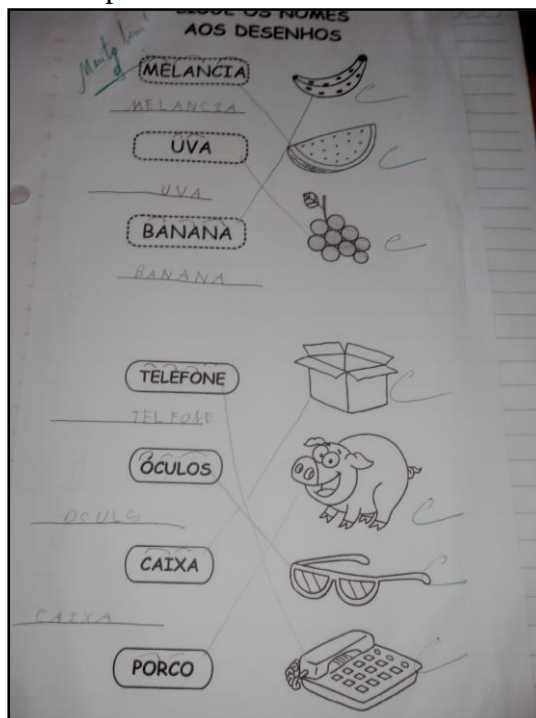
Em sala de aula, até o mês de abril 2012 A5-VC havia realizado apenas algumas atividades com a colaboração da P4, mas isso só acontecia quando o aluno estava disposto, conforme exemplo que segue.



ATIVIDADES INICIAIS REALIZADAS POR A5-VC

Ao longo do ano algumas atividades pedagógicas foram realizadas por A5-VC. Eram atividades de alfabetização, que a PEE/P junto com a P4 tentava adaptar a idade do aluno, mas mesmo quando a P4 elaborava uma atividade que não era tão ideal para a faixa etária dos alunos, a PEE/P sugeria algumas estratégias para ampliar a complexidade da atividade e motivar os alunos.

A atividade a seguir foi uma atividade proposta por P4 e realizada por A5-VC, que consistia em ligar o nome de animais, frutas e objetos aos seus desenhos, mas para ampliar essa versão mais infantilizada a PEE/P sugeriu e, a P4 aceitou, que no término dessa atividade, os alunos participassem uma espécie de jogo denominado “esconde a palavra” com objetivo de fazê-los reescrever a palavra da atividade em seu caderno sem o auxílio visual. Feito isso, os alunos depois da escrita ainda fizeram as comparações entre a escrita original e a do seu caderno e discutiram os resultados em grupo, cabendo as professoras fazerem as interferências quando necessário e ampliar esse vocabulário para outras palavras.



ATIVIDADE DE LETRAMENTO REALIZADA POR A5-VC

Apesar do desenvolvimento escolar abaixo do esperado A5-VC saiu do rabisco apresentado na primeira avaliação para atividades que envolviam letras e números, inclusive apresentou habilidade para os cálculos simples de adição e subtração, antecessor e sucessor dos números de zero a 10 sem grandes dificuldades. Quando realizava alguma atividade solicitava a PEE/P que desse um visto e escrevesse

“Ótimo!” ou “Muito bem!” na folha da atividade ou no caderno, conforme pode ser observado na atividade anterior. A ilustração a seguir apresenta um dos momentos, raros, de concentração do aluno A5-VC em uma das atividades propostas.



A5-VC CONCENTRADO EM UMA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

A5-VC, apresentou avanços, mas não, tanto quanto os demais alunos participantes deste estudo, embora, tenha realizado algumas atividades de letramento ao longo do ano, inclusive com a escrita do seu primeiro nome com autonomia.

A sala de aula do A5-VC havia melhorado, mas ainda era uma sala cheia de conflitos, a mãe do aluno relatou que há meses que A5-VC não tomava os remédios controlados que o médico havia passado, pois não tinha condições financeiras de comprá-los todo mês; alguns de seus colegas sem deficiência continuavam com mesmo comportamento inadequado do início do ano.

A5-VC necessitava do apoio de outros profissionais como psicólogos, mas a rede de ensino não dispunha desse atendimento. PEE/P em comum acordo com a P4 conversou com a direção da escola e o aluno foi encaminhado pela coordenação da escola para uma avaliação no Centro de Atenção Psicossocial – CAPs da prefeitura municipal com a cópia do laudo emitido pelo médico psiquiatra que constava na pasta escolar do aluno. Contudo essa instituição, só dispunha de dois psicólogos, dessa forma o atendimento não foi possível naquele ano.

➤ **Resultados das avaliações da escrita do próprio nome dos alunos com DI: inicial, intermediárias, final e follow up**

Muitas vezes a escrita do nome ocorre fora dos padrões de determinada língua, mas a escrita do nome possibilita à pessoa que escreve pensar sobre o sistema de escrita, pois se trata de um modelo estável com referente único: a própria pessoa. Essa escrita não permite ambiguidade na sua interpretação e possui determinado valor para o aluno pelo fato de identificá-lo enquanto sujeito (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Espera-se com a escrita do próprio nome que o aluno possa ampliar seu repertório de letras ao compará-lo com a escrita, por exemplo, do nome de outros colegas, familiares, professores. Esse repertório de letras servirá de referência para aprendizado de outros textos. Isso porque essa construção é equivalente ao processo de construção de outras palavras, inclusive pelo fato de ser uma palavra com significado real, a escrita do nome próprio permite ao aluno perceber que as letras representam o que o desenho não consegue representar (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

A maioria dos alunos com dificuldade na alfabetização, também, apresentam dificuldades na escrita do próprio nome. A escrita do nome do aluno constitui-se um ponto de diferenciação do processo evolutivo da constituição da escrita, além de ser de suma importância na compreensão do funcionamento do sistema de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Em relação à análise sobre o processo de aquisição da língua escrita, dependendo da hipótese em que o aluno se encontra, a escrita do seu nome constitui-se fonte de informação, mas também de conflito quando o nome for formado por letras diferentes das que o aluno costuma ter contato (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

A escrita do próprio nome tem função social, pois se trata de uma aprendizagem ligada à identidade do aluno. Para as crianças representar a escrita do nome é tão importante quanto saber como ela se chama, pois lhe indica que não é qualquer conjunto de letras que pode formar seu nome, que não é uma escrita aleatória e que a primeira letra tem relação com o som da palavra que constitui seu nome (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) utilizaram um procedimento para analisar e interpretar essa escrita que permite verificar se o aluno entende que seu nome é formado por um conjunto de partes ordenadas, além da correspondência entre as partes do nome

escrito e do nome falado. Para tanto, essa autoras classificaram essa escrita em cinco níveis com base nos níveis de aquisição da linguagem escrita.

O Quadro 27 apresenta os níveis na aquisição do nome próprio conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p.225,227,228,230,231).

NÍVEIS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DO PRÓPRIO NOME	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
1	A escrita do nome é impossível ou só se realiza segundo as características de outras escritas, com número indefinido ou variável de grafismos de uma tentativa a outra. [...] na mesma escrita pode ser-se tanto o nome como o nome e sobrenome completos, de uma maneira global sem buscar correspondências entre as partes. (p.225)
2	[...] a escrita do nome pode ser, indiferenciadamente, também escrita de todos os nomes e sobrenomes. Porém diferente no nível 1, no que a criança começa a desligar-se da leitura global e a tentar uma correspondência das partes entre si. [...]. (p.227)
3	Este nível se caracteriza pela utilização sistemática da hipótese silábica aplica ao nome próprio. A leitura tende a se limitar ao nome, com exclusão do sobrenome. Entretanto, a leitura do nome e do sobrenome não está excluída, podendo aparecer em dois casos: quando o nome próprio é dissílabo [...] ou quando a criança é capaz de escrever corretamente seu nome [...] (p.228)
4	[...] É típica desse nível a mistura de leituras derivadas da hipótese silábica e de um começo alfabético. (p.230)
5	Neste nível, a escrita e a leitura operam sobre os princípios alfabéticos e, como o dissemos na Seção anterior, os novos problemas que se apresentam são de índole ortográfica. A leitura de partes do nome não oferece já nenhuma dificuldade. (p.231)

QUADRO 27 - Níveis de aquisição da escrita do próprio nome de acordo com Ferreiro e Teberosky, 1999.

A análise da escrita do próprio nome dos alunos com DI participantes deste estudo foram pautadas no referencial proposto por Ferreiro e Teberosky (1999). Os dados descritos nos gráficos foram coletados durante as sondagens: **avaliação inicial** – na primeira semana que ocorreu a avaliação diagnóstica, com três oportunidades para o aluno; **avaliação intermediária** - realizada nos dois primeiros meses de intervenção e **avaliação final**, sendo que essa última foi realizada nos últimos três meses do ano letivo, mas para a classificação considerou-se a última avaliação. Após um ano de intervenção realizou-se outra sondagem como medida de seguimento: **Follow-up** - no ano seguinte após, especificamente meados do mês de maio. Cada avaliação recebeu uma pontuação de 1 a 5 conforme os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1999).

A seguir estão descritos por aluno participante os dados referentes a essa avaliação seguido da figura que representa a evolução da escrita do nome.

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME

A1-SC

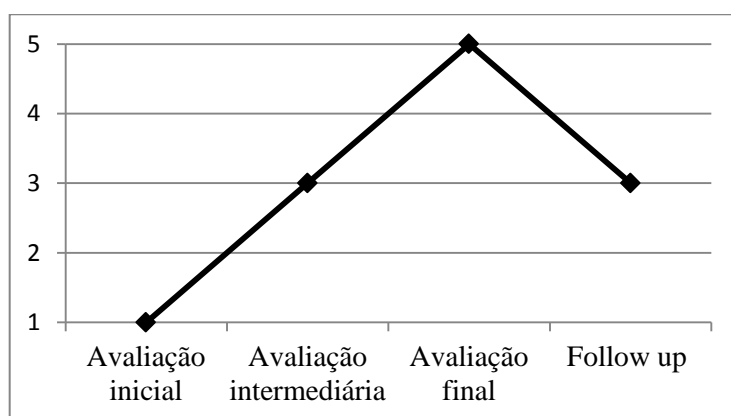
Na avaliação inicial a escrita do próprio nome por A1-SC constava de grafismo sem sentido na primeira tentativa, seguida de uma espécie de letras espelhadas na segunda tentativa, mas que o aluno não reconhecia como letra e, na última tentativa o aluno escreveu algarismos no lugar do seu nome. Ao ser solicitado para identificar seu nome em outros contextos o aluno não o reconhecia.

Durante as avaliações intermediárias o aluno começou a escrever seu nome com letras e não mais com números ou grafismos, introduzindo em todas as tentativas a letra P que faz parte de um dos seus nomes.

Nas avaliações finais o aluno passou a escrever seu primeiro nome com acréscimo de mais uma letra ao final e nas avaliações seguintes escrevia seu nome completo com algumas trocas no último nome. No final escrevia de forma alfabética sem nenhuma dificuldade na leitura das partes que compunha seu nome completo: nome e sobrenome com letras de forma, em todas as atividades que exigiam esse requisito, sem auxílio da ficha de identificação; além de reconhecê-lo em outros contextos.

Na avaliação realizada no período denominado *Follow-up* verificou-se uma regressão na escrita do nome desse aluno, pois A1-SC não lembrava da forma como escrevia seu nome completo, apenas depois de muita conversa e incentivo escreveu seu primeiro nome

Figura 2 - Avaliação da escrita do próprio nome do A1-SC



A2-SC

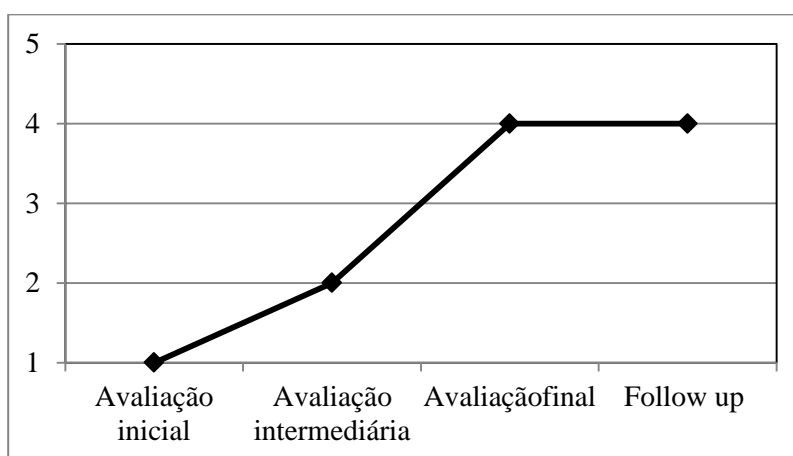
Na primeira sondagem, o A2-SC fez apenas rabiscos e grafismos sem nenhum sentido, inclusive em uma das tentativas se negou a escrever seu nome; nas avaliações intermediárias ele passou a usar letras no lugar dos rabiscos, introduziu a primeira e

segunda letra do seu nome, a hipótese é que ele já havia internalizado a letra inicial, pois também nomeou outros nomes com a letra “W” como sendo o seu nome.

Na avaliação final o aluno escrevia seu primeiro nome em letras de forma e reconhecia-o em outros contextos que continha outros nomes com a mesma letra inicial diferenciado seu nome dos outros, escrevia sem auxílio da ficha de identificação.

Durante o *Follow-up* verificou-se que A2-SC manteve a escrita do seu primeiro nomes, apesar de apresentar uma escrita mais desordenada em termos de espaçamento. A2-SC apresentou a seguinte evolução na escrita do seu nome, conforme Figura 3.

Figura 3 - Avaliação da escrita do próprio nome do **A2-SC**



A3-VC

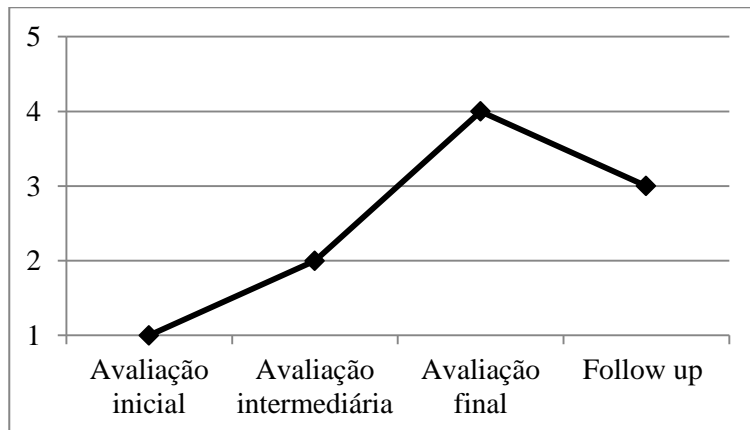
O aluno A3-VC se negou a escrever seu nome na primeira tentativa da avaliação inicial e relatou que sentia vergonha por não saber escrever seu nome; nas duas tentativas seguintes, depois de ser motivado a escrever da forma que soubesse, escreveu a vogal “A” seguida da vogal “O” na segunda tentativa e, da vogal “U” na última tentativa.

Nas avaliações intermediárias acrescentou consoantes à escrita do seu nome, mas ainda sem nenhum sentido. Nas avaliações finais o aluno passa a escrever seu primeiro nome, que é composto, com inversão de algumas letras, misturando letras cursivas e letras de forma, reconhecia seu nome em outros contextos e na última tentativa escreveu seu primeiro nome, de maneira correta, sem inversão de letras, com letra cursiva, maiúsculas e minúsculas nos lugares corretos, já internalizando a escrita do sobrenome de maneira silábica.

Na avaliação realizada no período do *Follow-up* verificou-se que A3-VC tenta manter uma das escritas do seu primeiro nome, mantém a letra inicial, mas inverte as

outras, além de acrescentar a vogal “E” entre as letras que compõe seu nome. A Figura 4 a seguir apresenta a evolução do A3-VC.

Figura 4 - Avaliação da escrita do próprio nome do

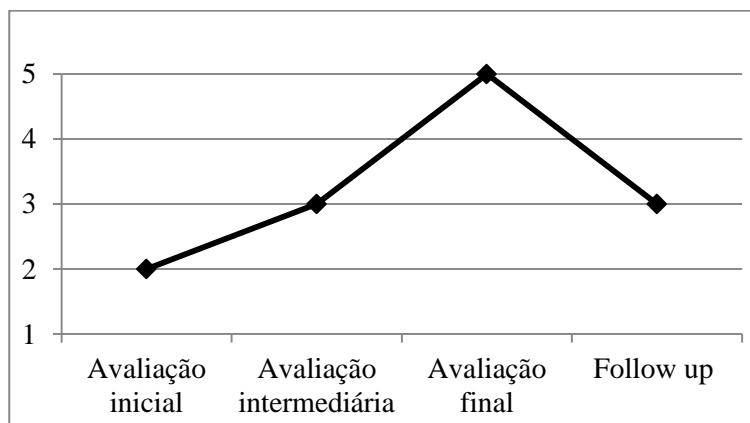


A4-VC

Na escrita do nome próprio de A4-VC nas primeiras tentativas da avaliação inicial escreveu um conjunto de letras sem nenhuma ligação com a grafia do seu nome, não reconheceu seu nome escrito em outro contexto; nas avaliações intermediárias internalizou a escrita do seu primeiro nome, sendo que na primeira tentativa escreveu a primeira e a última letra do seu nome, além de tentar escrever seu sobrenome, mas sem nenhum sentido, na segunda tentativa acrescenta um N ao seu primeiro nome e ainda nessa fase escreve o primeiro nome de maneira correta.

Nas avaliações finais, logo de início, inverteu e suprimiu algumas letras do seu nome, mas na última escreveu seu nome completo sem inversão ou supressão de sílabas e letras, além de reconhecê-lo em outros contextos e de fazer a leitura das suas partes. No período do *Follow-up* a A4-VC relatou que havia esquecido como escrevia seu nome completo e após ser motivada conseguiu escrever seu primeiro nome de maneira correta. A Figura 5 apresenta essa evolução.

Figura 5- Avaliação da escrita do próprio nome do



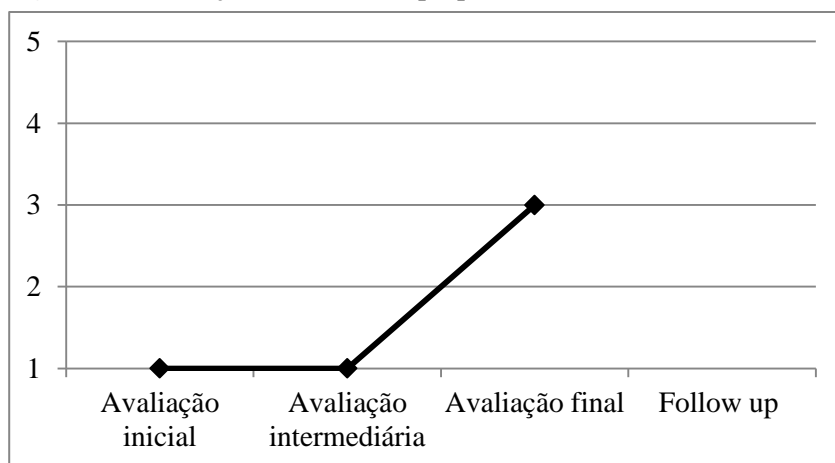
A5-VC

No período da sondagem inicial A5-VC não se dispôs a escrever seu nome e se comportou de maneira rude, com alguns palavrões ao dizer que não sabia escrever seu nome. Na terceira tentativa, depois de quase três semanas de intervenção, A5-VC se dispôs a escrever seu nome, mas deixou claro que não sabia como fazê-lo. O aluno escreveu um emaranhado de letras sem sentido que se repetiu nas avaliações seguintes durante a fase intermediárias. Ou seja, na impossibilidade de escrever seu nome escreveu letras aleatórias atreladas a rabiscos e garatujas em todas as tentativas. Não reconhecia seu nome grafado em outros contextos.

A5-VC passou a escrever com a letra inicial do seu nome o “M”, precisou utilizar a ficha de identificação por cerca de 1 mês, mas ao fim da intervenção tanto grafava seu primeiro nome de forma correta quanto reconhecia-o em outros contextos.

Ao realizar o *Follow-up* verificou-se que o aluno A5-VC não freqüentava mais a escola, chegou a matricular-se no início do ano e a frequentar em torno de 2 meses de aula, mas evadiu, segundo funcionários da escola, devido a brigas entre colegas. O desempenho do A5-VC pode ser observado na Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Avaliação da escrita do próprio nome do



Resultados da Prova das quatro palavras e uma frase: avaliação inicial, final e *follow-up*

Os alunos com DI participantes deste estudo realizaram ao todo seis avaliações por meio desse instrumento, sendo uma inicial, três intermediárias, uma final e uma no *follow-up*. Optou-se por expor os dados dessas avaliações em conjunto e por aluno. A seguir estão descritas as avaliações iniciais, finais e do *follow-up*.

Para classificar os níveis estruturais da linguagem escrita dos alunos com DI nessas avaliações optou-se por aferir um valor de zero a seis as categorias e subcategorias desses níveis, conforme descrição na Tabela 1a seguir.

Tabela 1 – Categorias, subcategorias e classificação dos níveis estruturais da linguagem escrita

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DOS NÍVEIS DA LINGUAGEM ESCRITA	PONTUAÇÃO
PRÉ-SILÁBICO 1	0
PRÉ-SILÁBICO 2	1
SILÁBICO SEM VALOR SONORO CONVENCIONAL	2
SILÁBICO COM VALOR SONORO CONVENCIONAL	3
SILÁBICO ALFABÉTICO SEM VALOR SONORO CONVENCIONAL	4
SILÁBICO ALFABÉTICO COM VALOR SONORO CONVENCIONAL	5
ALFABÉTICO	6

As palavras escolhidas para avaliação inicial pertenciam ao campo semântico materiais escolares: **GIZ, LÁPIS, CADERNO e APONTADOR**; e, a frase: **MEU CADERNO É BONITO**, as palavras para as avaliações seguintes foram escolhidas a partir dos temas que estavam sendo trabalhados naquela unidade, em comum acordo entre as professoras e, as do *follow-up* foram escolhidas pela pesquisadora.

PROVA DAS QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE

Aluno A1-SC

A primeira avaliação realizada com o aluno A1-SC foi em meados do mês de março do ano de 2011, antes do Coensino. A1-SC encontrava-se no nível pré-silábico 1, escrevia apenas garatujas sem nenhuma correspondência entre grafias e sons, não reconhecia as letras do alfabeto e seu valor sonoro convencional.

Ao analisar a escrita produzida por A1-SC nessa avaliação inicial verificou-se que ele escreveu com letra de imprensa (letra de forma) com grafismos separados entre si, que na visão de Ferreiro e Teberosky (1999) poderia ser classificada como escrita de Nível 1.

Essa aplicação durou cerca de 30 minutos, ocorreu fora da sala de aula, mas dentro do ambiente escolar e de forma individual. Durante a aplicação o aluno mostrou-se desmotivado, não quis desenhar, fez apenas alguns rabiscos e queixou-se de cansaço. Repetia o tempo todo “*não quero*” ou “*não consigo*”, bocejava, ficou inquieto e pediu para pegar uns fantoches que ele costumava brincar.

Foi muito difícil convencer A1-SC fazer a avaliação, pois o aluno estava habituado a ficar andando de um lado para outro da sala de aula, sem fazer nenhuma atividade, ou quando fazia não se concentrava por mais de cinco minutos. Saía da sala de aula e buscava uns fantoches na sala de recursos [...] na sala ficava alheio, com esses fantoches. [...] reparei que isso incomodava os demais alunos, pois eles precisavam se concentrar nas atividades enquanto A1-SC brincava [...] isso parecia incomodar a P1, mas ela não fazia nada, pois isso era melhor do que deixar A1-SC choramingando pelos cantos da sala [...] (PEE/P)

Foram realizadas mais três avaliações intermediárias, pois toda vez que P1 programava para fazer a sondagem dos alunos, o A1-SC também realizava. Essas avaliações foram realizadas dentro da sala de aula e nos mesmos dias em que a P1 destinou para realizar a sondagem de todos os alunos. Nas avaliações intermediárias A1-SC passou a internalizar a letras do nosso alfabeto e já não escrevia garatujas e rabiscos. Letras ainda aleatórias passaram a fazer parte da sua escrita, mas já poderia ser classificada como ora escrita silábica sem valor sonoro convencional ora com valor. A duração das avaliações era em média de 20 minutos, mais do que as dos demais alunos, mas realizava em sua totalidade.

A1-SC se mostrou completamente diferente da primeira vez, pois começou a achar natural aquele ritmo de trabalho. [...] Os demais colegas ficaram surpresos na primeira vez em que viram A1-SC participar da sondagem, mas logo se acostumaram com a presença dele enquanto aluno da turma. [...]verifiquei que P1 ficou feliz em poder catalogar, como fazia com os demais alunos, a evolução do seu aluno com DI. [...] (PEE/P)

Na avaliação final, após a intervenção, verificou-se que o aluno A1-SC passou do nível pré-silábico, na primeira avaliação, para o silábico alfabético com valor sonoro convencional, pois verificou que o aluno compreendia que a escrita representava a fala, o que de acordo com Ferreiro (2011, p.86) é chamado de fonetização “*A fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam, a buscar uma relação*

entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala.[...].” Isso ocorreu, tanto na palavra **CAVALO** – escrita do aluno **AC** - quanto na palavra **GATO** - escrita do aluno **GA** com intenção de mais uma letra, que ele achou melhor dizer que era um gatinho; na escrita das outras palavras percebe-se que ele se utilizou do realismo nominal – o nome escrito tem relação com o tamanho das coisas, no caso da palavra **BOI** e, do princípio da quantidade na escrita da palavra **BORBOLETA** devido ao número de vezes em que ele abria a boca para falar a palavra durante a aplicação da provinha.

A escrita da frase chamou atenção o fato do A1-SC ter repetido a escrita da palavra **BORBOLETA** escrita anteriormente por ele. Outro fato de destaque foram os desenhos, pois em comparação com a 1ª avaliação, representaram uma evolução: desenhos dos animais com todas as partes do corpo, além de semelhança com o referente.

A aplicação durou cerca de 15 minutos, tempo menor do que das outras avaliações, mais por conta do capricho nos desenhos do que pela escrita, pois o aluno já possuía maior desenvoltura na escrita. Não houve queixas por parte do aluno que nessa época, final de novembro do ano de 2011, já estava habituado a realizar várias atividades na sala de aula e em casa.

Nesse período essas avaliações faziam parte da rotina do A1-SC [...] realiza-as com desenvoltura e entusiasmo. [...] os colegas de sala já não se surpreendiam com a participação de A1-SC e nem procurava auxiliá-lo nesses momentos como faziam com as outras atividades, pois entendiam que seu colega [o A1-SC] seria avaliado tanto quanto eles. [...] A P1 catalogava todo o avanço do A1-SC [...]. Nós duas avaliávamos os alunos da sala e esse fato também não era mais surpresa para eles. (PEE/P)

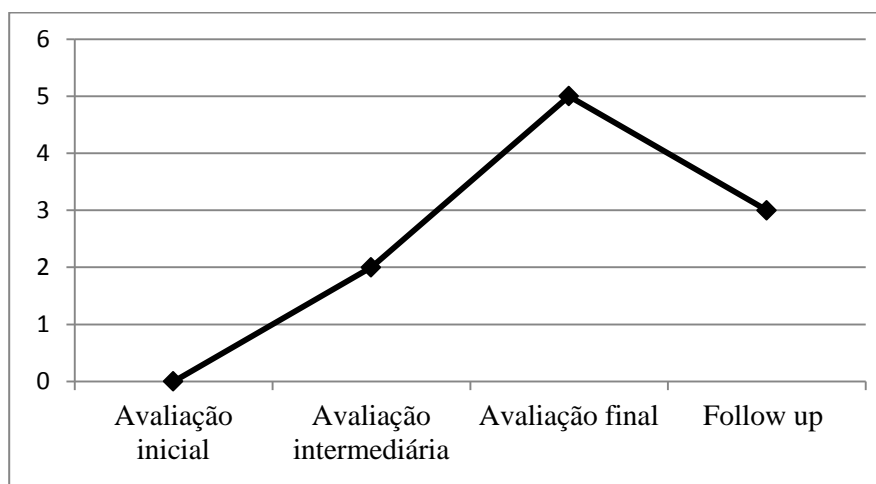
No mês de maio de 2012, após o Coensino, a pesquisadora retornou à escola do A1-SC para reavaliá-lo, mas infelizmente os resultados obtidos no ano anterior não se sustentaram sem o apoio constante em sala de aula. A1-SC retornou ao nível 3 em relação a linguagem escrita – silábico com valor sonoro convencional.

Durante o follow up, ano 2012, o aluno A1-SC continuava com a mesma professora do ano anterior e estava sendo auxiliada por alunos estagiários da graduação em educação especial da UFSCar [...] quando cheguei a escola o aluno estagiário me disse que A1-SC não reconhecia letras, não sabia escrever seu nome, não queria fazer

nenhuma atividade e não participava das aulas [...] fato confirmado pela P1 que relatou que o aluno havia regredido. (PEE/P)

Os resultados da avaliação inicial, de uma das avaliações intermediárias, a final e a realizada no *follow-up* podem ser visualizados na Figura 7 a seguir e nos exemplos com a própria escrita do aluno.

Figura 7 - Avaliação da escrita A1-SC



INICIAL

PROVA DAS QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE DO A1-SC

FINAL

Handwritten practice on lined paper:

- ESCRITA DO PRÓPRIO NOME
- APONTADOR
- LÁPIS
- CADERNO
- GIZ
- MEU CADERNO É BONITO.

NOME E SOBRENOME COMPLETO:
ALFABÉTICO

Handwritten drawings and labels:

- CAVALO
- BORBOLETA
- BOI
- GATO
- A BORBOLETA É COLORIDA.

FOLLOW UP

Handwritten practice on lined paper:

- ESCRITA DO PRÓPRIO NOME:
O PRIMEIRO NOME
- BOI
- PEIXE
- TARTARUGA
- FORMIGA
- O PEIXE NADA NO RIO.

Aluno A2-SC

A primeira avaliação realizada com A2-SC ocorreu em meados do mês de março de 2011, antes da intervenção o aluno A2-SC encontrava-se no nível pré-silábico 1, sem controle de quantidade mínima de caracteres, sem nenhuma grafia convencional, exceto pela escrita da letra “A”, e “W” inicial do seu nome, mas que o aluno não as identificou como tal; escreveu rabiscos e garatujas e não reconhecia nenhuma letra.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) essa escrita pode ser classificada como nível 1, pois era composta de praticamente apenas uma forma básica: linha quebrada. A aplicação com A2-SC foi bem complicada, pois ele não parava e se envolvia com tudo a sua volta. A2-SC concentrou-se nessa atividade apenas dois minutos.

Foi muito difícil aplicar o teste no A2-SC, pois ele era muito agitado [...] corria o tempo todo, não escutava o que era solicitado, se jogava no chão [...] a solução encontrada foi pedir apoio à professora da SRM, que já conhecia o aluno. [...]. A professora da SRM prometeu a A2-SC que, se ele fizesse a atividade comigo, deixaria ele brincar com um “tamborzinho”, uma espécie de brinquedo que reproduzia o som de um tambor. [...] A2-SC aceitou fazer a avaliação, mas foi muito rápido, fez em apenas dois minutos. (PEE/P)

Durante o ano letivo A2-SC realizou mais três avaliações intermediárias, mas nem sempre foi junto com as dos demais colegas, pois o comportamento desse aluno era difícil de ser controlado na sala de aula comum. Contudo, A2-SC, nas avaliações seguintes demorou mais tempo para realizar o que estava sendo solicitado, passou a incorporar letras aos nomes ditados e a controlar o espaçamento da folha do caderno ou da folha em branco que era entregue. Na última avaliação dentro das intermediárias, o aluno já realiza esse teste junto com os seus colegas na sala de aula comum.

Aos poucos A2-SC foi ficando mais calmo [...] conversamos com a mãe desse aluno sobre o fato dele sair da APAE e ir direto para escola, então ela passou a levá-lo às 13:30, assim ele teve um tempo maior de descanso entre uma instituição e outra. [...] eu e a P1 dialogamos com o aluno sobre seu comportamento [...] o primeiro passo foi lhe dar liberdade para ir ao banheiro ou beber água sem que nenhum colega o acompanhasse [...] e, dizíamos para ele: podemos confiar em você? Vá ao banheiro e volte direto para sala! [...] quando ele retornava a gente parabeniza-o e ele ficava todo feliz com o elogio, mas em seguida pedia para sair de novo [...]. (PEE/P)

No final da intervenção o aluno A2-SC apresentou uma escrita no nível silábico com valor sonoro convencional, caracterizada pela quantidade mínima de 3 letras na maioria das palavras e com repertório predominante da letra “R” em todas as palavras. Conforme pontua Ferreiro e Teberosky (1999, p.47) “[...] *para que um escrito “sirva para ler”, não basta que possua caracteres identificados como letras. É preciso uma certa quantidade de caracteres, variável entre dois e quatro, que na maioria dos casos situa-se em três.[...]*” Contudo, a frase escrita por A2-SC continha mais caracteres, o que levantou a hipótese de que o aluno sabia que uma frase tem mais letras do que um nome. Na frase predominou também a letra “R”, mas verificou-se que escreveu a letra inicial da palavra BOI e utilizou-se do critério de quantidade mínima para as demais palavras e em outra uma letra para cada sílaba como na palavra CAVALO que o aluno escreveu “E A R” e BORBOLETA com a escrita “R E R E”.

Em relação aos desenhos o desenvolvimento desse aluno foi significativo, pois ele saiu de uma espécie de “triângulos” representando desenhos na primeira avaliação para desenhos com partes completas e atrelados aos referentes.

Nessa fase final A2-SC era um aluno bem mais centrado, ainda tinha momentos difíceis, mas já não era como antes. [...] realizava as atividades propostas por nós, era um dos ajudantes da turma no dia referente a letra inicial do nome dele, assim como os demais [...].
(PEE/P)

Após o Coensino, a pesquisadora retornou à escola do A2-SC para reavaliá-lo, mas encontrou certa dificuldade de acesso à escola, pois a coordenação não desejava mais interferências. Dessa forma no mês de maio a pesquisadora não pode fazer a reavaliação do aluno. Contudo, no mês seguinte a mesma coordenação da escola solicitou a pesquisadora as atividades realizadas com esse aluno no anterior, pois a mãe do mesmo queria tirá-lo da escola e deixá-lo apenas na APAE e, uma das alegações da mãe era que A2-SC não havia realizado nenhuma atividade ano passado. Após entregar uma pasta com todas as atividades referentes a produção do aluno A2-SC a pesquisadora teve acesso livre à escola para que pudesse realizar as avaliações.

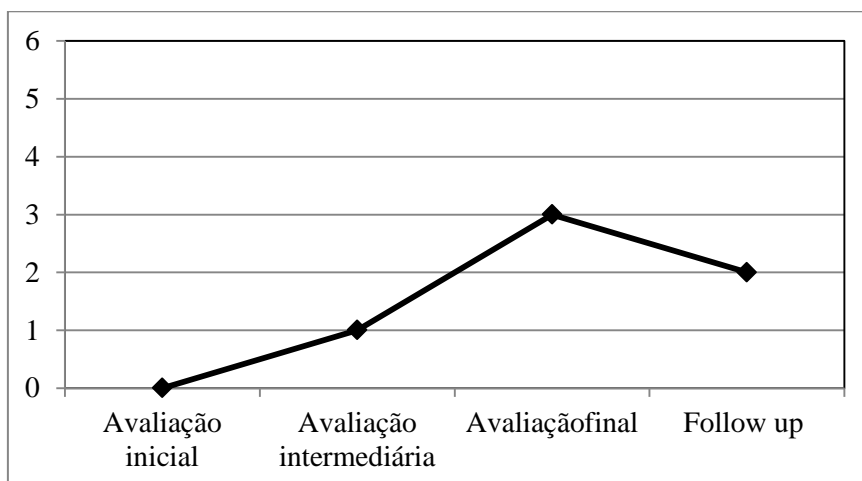
Nessa avaliação constatou-se que A2-SC havia regredido do nível apresentado no final do ano anterior: nível silábico com valor sonoro convencional para nível silábico sem valor. Contudo, o que chamou mais atenção foi o desenho do aluno que apresentou figura girino, sendo que na última avaliação havia feito desenhos completos e similares aos referentes.

Observou-se durante o *follow-up* que A2-SC estava realizando atividades descontextualizadas em relação ao que estava sendo ministrado aos seus colegas de sala. A2-SC realizava naquele dia uma atividade que consistia no estudando o “R” do relógio e outra que procurava a letra “P” em um caça letras que continha a letra “P” grafada da maneira correta e de maneira invertida.¹⁴ Essas atividades foram passadas pela coordenação da escola, pois não aceitaram as atividades propostas pelas estagiárias alegando serem atividades da educação especial.

No follow up, ano 2012, A2-SC estava com outra professora também estava sendo auxiliada por alunos estagiários da graduação em educação especial da UFSCar [...] a partir dos relatos das estagiárias verificou-se que o comportamento do aluno estava igual ao início do ano passado, [...] ao ser avaliado verificou-se que ele havia abaixado um nível na aquisição da linguagem escrita e o comportamento estava igual ao do ano anterior, ou seja, muito agitado [...]. (PEE/P)

A avaliação inicial, intermediária, final e *follow-up* do aluno A2-SC, assim como seu desempenho, podem ser visualizados na Figura 8 a seguir e nos exemplos das provinhas realizadas por esse aluno.

Figura 8 - Avaliação da escrita A2-SC



¹⁴ Exemplos das atividades oferecidas ao aluno A2-SC pela escola em um dos dias em que a pesquisadora esteve na escola para *follow up*.

INICIAL

PROVA DAS QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE DO A2-SC

FINAL

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME

LÁPIS

CADERNO

APONTADOR

GIZ

MEU CADERNO É BONITO

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME: O PRIMEIRO NOME ALFABÉTICO

BORBOLETA

CAVALO

GATO

BOI

A BORBOLETA É COLORIDA.

FOLLOW UP

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME: O PRIMEIRO NOME

BOI

PEIXE

FORMIGA

TARTARUGA

O PEIXE NADA NO RIO.

Aluno A3-VC

Na avaliação realizada antes do Coensino, meados de abril 2012, o aluno A3-VC encontrava-se nível silábico sem valor sonoro convencional com repertório predominante das vogais *A*, *O* e *I* em todas as palavras. O número de letras variou de duas a quatro letras, o que corrobora com a afirmação de Ferreiro e Teberosky (1999) de que é preciso de duas a quatro letras para que uma palavra possa ser lida. Inclusive essa hipótese foi constatada também na escrita da frase, pois o aluno escreveu-a com três letras mantendo a repetição das vogais em posições diferentes.

Essa aplicação demorou em torno de 25 minutos, ocorreu na sala de leitura da escola e de forma individual. A3-VC mostrou-se envergonhado, demorou a começar escrever, dizendo que não sabia precisando ser estimulado a escrever da forma que achasse que era. Buscou auxílio nas figuras expostas na parede da sala, mas no final resolveu escrever da forma que ele achava que era a correta.

A3-VC tinha 13 anos e demonstrava entender que o que estava sendo escrito por ele não era a forma correta de escrever, disse que estava envergonhado e que ele era burro, pois estava na escola há muito tempo e não sabia escrever seu nome. [...] A3-VC perguntou se eu iria ajudá-lo a aprender escrever seu nome porque ele queria tirar a carteira de identidade. [...] Conversamos sobre esses assuntos, A3-VC ficou mais relaxado e realizou o teste. [...] chamou minha atenção o fato dele perguntar se seus colegas também iriam fazer o teste [...] relatei esse fato a P3 e ela mandou mais alunos para a sala de leitura para que eu realizasse o teste com eles também, por fim avaliamos a turma toda, assim como foi com a P1 e P2. (PEE/P)

Durante o ano letivo A3-VC realizou as três avaliações intermediárias. Aumentou o repertório de letras, pois as consoantes passaram a fazer parte da sua escrita que antes era composta apenas por vogais.

Nas avaliações intermediárias A3-VC era um aluno completamente diferente daquele menino da primeira avaliação, sua auto estima havia melhorado, aumentou seu repertório de letras [...] queria saber no mesmo momento se o que escreveu estava correto e qual era a forma correta [...] Pediu para que eu não falasse nada com os colegas sobre os erros dele, não que em algum momento eu tivesse feito isso, mas ele tinha receio de ser motivo de chacota entre os colegas.[...]. (PEE/P)

Durante a avaliação final realizada no mês de dezembro de 2012 A3-VC apresentou uma escrita silábica alfabética com valor sonoro convencional passado do nível 2 ao nível 4 em transição para o 5 da linguagem escrita na classificação proposta por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214) que se caracteriza por um momento de conflito, isto é o aluno está passado da hipótese silábica para alfabética “[...] o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessa formas em termos de hipótese silábica [...]”, conforme observa-se na escrita das palavras: PLANETA=*PLEA*; SOL=*SOEL*; SATÉLITE=*SMIH* e TERRA=*TDRAE*. Na escrita da frase A3-VC escreveu a palavra inicial corretamente “A”, seguida da mesma grafia das palavras escritas anteriormente: *PLEA* e *TDRAE*.

Essa aplicação durou cerca de 10 minutos, foi realizada individualmente e o aluno mostrou-se totalmente à vontade para escrever as palavras que estavam fazendo parte do conteúdo da disciplina geografia naquela unidade: sistema solar.

A evolução de A3-VC é impressionante, não só nos aspecto pedagógico, mas no comportamento [...] acredito que isso se deva ao fato do aluno ter deixado de realizar apenas atividades com vogais ou de coordenação para atividades com mesmo conteúdo da sua turma e em muitos momentos a mesma atividade. [...] A3-VC agora é um adolescente confiante, não saía mais da sala a todo instante, cuidava dos seus materiais, realizava avaliações adaptadas [...]. (PEE/P)

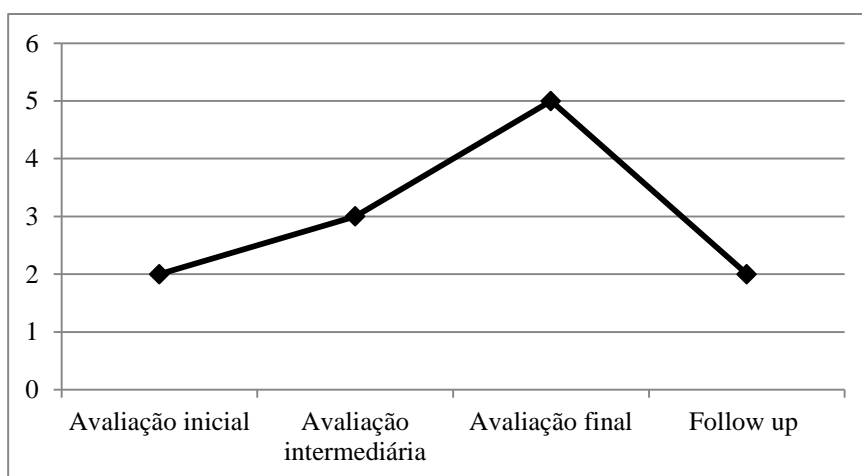
No *follow-up*, mês de abril de 2013, A3-VC foi reavaliado e constatou-se uma regressão em sua aprendizagem, pois passou do silábico alfabético com valor sonoro convencional no final do ano de 2012 para a uma escrita de nível silábico sem valor sonoro convencional em uma das palavras e com valor em outras, como por exemplo, nas palavras: PEIXE escreveu *PABAI* e BOI escreveu *BOCA*. Verificou-se também a grafia do til em quase todas as palavras, especificamente na vogal “A” que compunha seu nome e que também possuía o til.

Em 2013 durante o follow-up a fiquei sabendo que as avaliações adaptadas realizadas A3-VC não constavam da pasta dele e só não foram parar no lixo na faxina do final do ano da escola, porque o próprio aluno pegou e guardou em sua mochila. [...] A professora de A3-VC desse ano relatou que ele estava com mesmo comportamento do início do ano passado: não respeitava os colegas e não queria fazer as atividades. [...] na avaliação percebi que o aluno regrediu [...] marquei com a professora que iria até a escola mais vezes para tentar colaborar com ela e com esse aluno, mas no mês de maio

quando retornei novamente à escola A3-VC havia deixado a escola por causa de brigas entre ele e outros colegas. [...] procurei a mãe do aluno, mas ela disse que seu filho não iria mais, pois até aquele mês não havia feito absolutamente nada na escola e que os colegas estavam “pirraçando” ele [...]. (PEE/P)

O desempenho do aluno A3-VC na avaliação inicial, intermediária, final e *follow-up* podem ser visualizados na Figura 9 a seguir e nos exemplos das provinhas.

Figura 9 - Avaliação da escrita A3-VC



INICIAL

PROVA DAS QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE DO A3-VC

FINAL

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME: PRIMEIRO NOME ALFABÉTICO

CADERNO

GIZ

LÁPIS

APONTADOR

MEU CADERNO É BONITO

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME: COMPLETO ALFABÉTICO

PLANETA

SOL

SATÉLITE

TERRA

A TERRA É UM PLANETA.

FOLLOW UP

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME: O PRIMEIRO NOME

PEIXE

FORMIGA

TARTARUGA

BOI

O PEIXE NADA NO RIO.

Aluno A4-VC

Antes do Coensino, meados de abril 2012, a aluna A4-VC encontrava-se nível silábico sem valor sonoro convencional, com uma escrita composta por letras do nosso alfabeto, mas nenhum sentido, mas com a quantidade mínima de letras: três para algumas palavras e quatro para outras. De acordo com a classificação de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) o aluno dar “[...] *Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábicas.* [...]”

Essa avaliação aconteceu na SRM da escola, que estava desativada, por falta de profissionais para atuar nessa sala, foi individual e durou cerca de 25 minutos. A4-VC realizou a sondagem demonstrando muita vergonha por não saber escrever, estava muito tímida e foi motivada a escrever.

A4-VC estava tímida, a principio não quis realizar o teste, disse que não sabia, que não tinha um lápis [...] peguei um dos meus lápis e passei para a aluna, argumentei que poderia escrever da forma que soubesse e, que eu estaria junto com ela e sua professora durante todo o ano para ajudá-la em seu processo de aprendizagem [...] A4-VC demonstrou alegria em poder contar com outra professora e resolveu realizar o teste [...] a cada palavra que escrevia ela perguntava: “__ Ta certo fessora?”, “é assim?” Eu não sei como escreve, a senhora vai me ensinar?” “...to com vergonha! [...]. (PEE/P)

Nas avaliações intermediárias A4-VC passou apresentar uma escrita com palavras de sílabas completas e outras incompletas, alternando entre a escrita silábica e a alfabética, omitindo algumas letras na escrita dos nomes, como por exemplo em uma das avaliações: CADERNO=CADE; APONTADOR= ADA. Na escrita das outras palavras verificou-se que A4-VC escreveu a palavra GIZ utilizando-se do som inicial ao grafar com “JO” e, na palavra LÁPIS verificou-se que a aluna escreveu a primeira sílaba da palavra “LA”, contudo entendia que não podia ler apenas com duas letras e acrescentou mais uma sílaba com letras aleatórias. Na escrita da frase constatou-se que a aluna produziu sua escrita a partir do som inicial nas palavras MEU= “MALA” e BONITA = “BONTA” com supressão de letras.

Nas avaliações seguintes A4-VC já não demonstrava tanta timidez, [...] parecia confiar em nós – em mim e na professora da sala de aula

comum [...] o caderno da aluna, nessa época já estava repleto de atividades com sentido, pois antes só realizava uma escrita sem nexos [...] A4-VC passou a participar dos projetos da escola e isso aumentou sua auto-estima, pois saía da sala de aula junto com suas colegas, coisa que não acontecia antes do Coensino. [...] nas avaliações continuava perguntando a cada palavra que escrita se estava escrevendo corretamente [...]. (PEE/P)

Na avaliação final A4-VC apresentou uma escrita alfabética com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional, no caso das palavras FORMIGA =FMIGA, BOI=BIO e TARTARUGA=TAGA, mas a palavra PEIXE foi escrita sem omissão: PEIXE. Na escrita da frase verificou-se que A4-VC manteve a escrita da palavra BOI e no restante da frase ela apresentou supressão de algumas sílabas e resolveu o problema juntando as duas palavras: o que seria COME CAPIM na escrita da aluna ficou “MECA” sílaba final da primeira palavra com a sílaba inicial da segunda palavra. De acordo com Azevedo e Almeida (1995), neste nível, o alfabético, o aluno escreve com base na correspondência entre fonemas (som) e grafias (letras) e passa a compreender que as letras se articulam para formar palavras. Escreve como fala e não se preocupa com questões ortográficas.

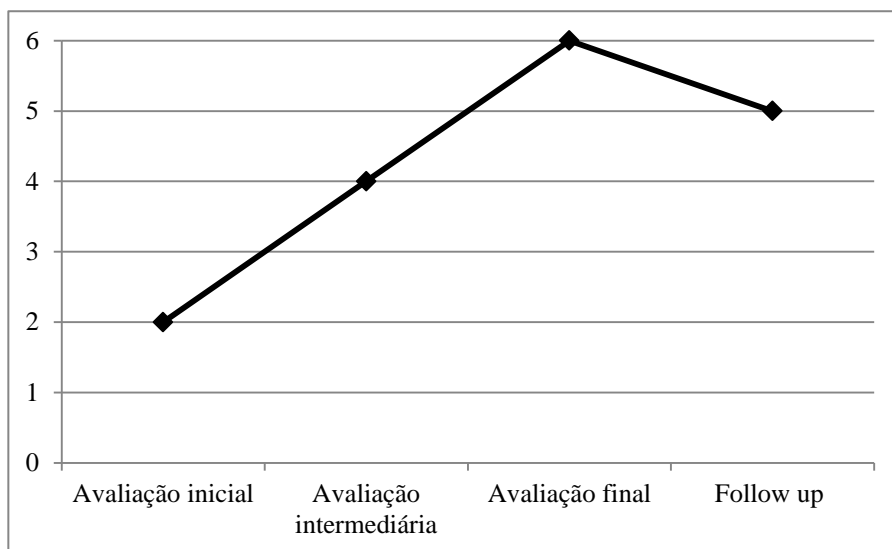
Nessa época A4-VC era uma aluna totalmente diferente daquela aluna tímida do início do ano, participava das atividades em sala de aula e extraclasse. [...] dos projetos da escola [...]. Defendia-se dos colegas que lhe colocavam apelidos [...] passou a sentar junto às colegas, a participar do grupo. (PEE/P)

O *follow-up* ocorreu no mês de maio do ano 2013, ao ser reavaliada verificou-se que A4-VC saiu do nível alfabético para o silábico alfabético com valor sonoro convencional em umas palavras e sem valor em outras. A aluna não quis escrever a frase.

Verifiquei que A4-VC voltou a fazer as cópias sem nexos em seu caderno, a evolução do ano de 2013 não foi registrada em seu histórico, [...] voltou a sentar-se no fundo da sala. A professora do ano de 2013 me relatou que não sabia que A4-VC tinha deficiência intelectual [...] percebeu que ela tinha dificuldades de aprendizagem, mas que a turma toda era assim e indagou se não seria melhor enviá-la para a APAE [...] mostrei para essa professora todo desenvolvimento que aluna teve no ano anterior com duas professoras em sala de aula. A professora ficou interessada nessa parceria, mas infelizmente na rede de ensino municipal não existe, ainda, esse tipo de apoio. (PEE/P)

O desempenho da aluna A4-VC na avaliação inicial, intermediária, final e *follow-up* podem ser visualizados na Figura 10 a seguir e nos exemplos das provinhas.

Figura 10 - Avaliação da escrita A4-VC



INICIAL

PROVA DAS QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE DO A4-VC

FINAL

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME: PRIMEIRO NOME

x CADE x BO

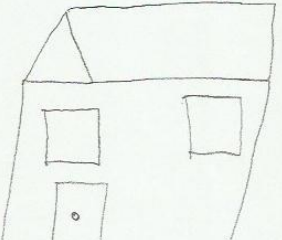
CADERNO **GIZ**

x ADA x LALO

APONTADOR **LÁPIS**

x mala de Banta

MEU CADERNO É BONITO




BOI **PEIXE**

BIO PEIXE

TARTARUGA **FORMIGA**

TAGA FMIGA




U BIO MECA

O BOI COME CAPIM.



ESCRITA DO PRÓPRIO NOME: NOME COMPLETO: ALFABÉTICO

FOLLOW UP

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME: PRIMEIRO NOME

BOO BUNA

BOI **BURRO**

RAFA PASSNI

GIRAFÁ **PASSARINHO**

Aluno A5-VC

Na avaliação inicial, meados de abril 2012, o aluno A5-VC encontrava-se nível pré-silábico 1, pois demonstrou uma escrita com rabiscos, sem nenhuma grafia convencional. Contudo, esse aluno tinha problemas de comportamento e não se pode afirmar que essa primeira avaliação retrata realmente a forma como o aluno se comunicava por meio da escrita ou se era por conta do seu comportamento.

A primeira avaliação foi realizada, assim como a da A4-VC, que era da mesma sala do A5-VC, na SRM da escola e de maneira individual. Durou cerca de um minuto para que o aluno fizesse o rabisco e a conversa durou cerca de 10 minutos, pois o aluno se mostrou arisco a qualquer diálogo, parecia não confiar na pesquisadora, até que a mesma estabeleceu uma conversa sobre futebol.

Percebi o quanto a A5-VC era um adolescente rebelde [...] para convencê-lo a realizar o teste precisou que a P4 chamasse-o e promettesse que o deixaria participar do futebol com os colegas [...] verifiquei que A5-VC adorava jogar futebol e foi graças a essa informação que consegui ficar com ele por cerca de 10 minutos conversando, [...] perguntei qual era seu time favorito, a posição que ele jogava [...] nessa conversa ele me pediu um desenho do símbolo do seu time para que ele pudesse pintar e colar em seu caderno [...] disse também que adorava carros de corrida, [...] na visita seguinte levei o símbolo do seu time, um caderno com capa de carros de corrida e lápis de cor para que ele pudesse pintar seu desenho favorito. [...] A5-VC pareceu não acreditar naqueles “mimos”, era um menino que vivia em um meio muito pobre, sem condições financeiras [...] (PEEE/P)

A5-VC conseguiu realizar o teste seguinte, agora demonstrando mais confiança na pesquisadora, em uma dessas avaliações intermediárias apresentou um nível de escrita pré-silábico 2. Nessa escrita o aluno buscou incorporar algumas letras junto aos rabiscos e garatujas. A letra “T” estava presente em quase todas as palavras seguida da letra “A”.

Durante as avaliações intermediárias, A5-VC havia melhorado em alguns aspectos do seu comportamento, mas ainda era rebelde, falava palavrões e quase sempre não queria fazer as atividades propostas [...]. Não seguia as regras da sala de aula [...] obedecia apenas ao porteiro da escola, que era chamado nos momentos de crise desse aluno para que pudesse contê-lo [...] o argumento usado tanto era o futebol [...] A sala de aula onde A5-VC estava inserido não era uma sala fácil [...]. (PEE/P)

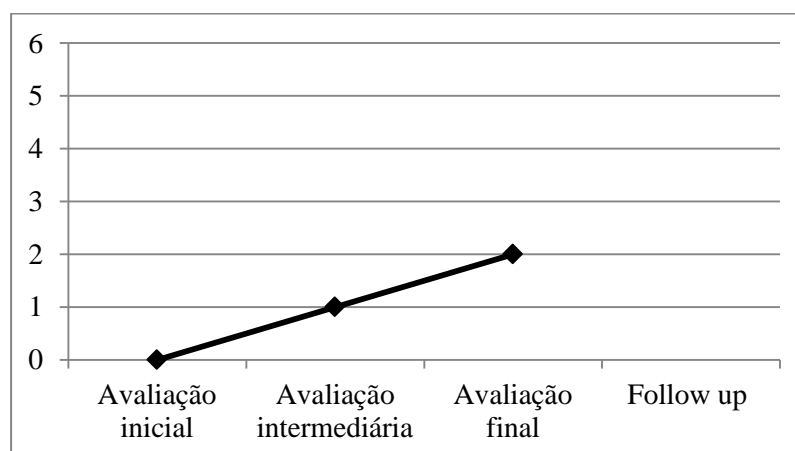
No final Coensino, o aluno A5-VC, continuou apresentando uma escrita pré-silábica com traços de uma escrita silábica sem valor sonoro convencional com incorporação de outras letras em sua escrita, mas ainda sem sentido ou valor sonoro convencional. A diferença é que na última avaliação intermediária A5-VC escreveu uma letra para cada nome, enquanto que na avaliação final buscou o critério de quantidade mínima e escreveu com uma e até três letras. A frase escrita por esse aluno continha mais caracteres que a última avaliação, mas ainda com predominava a grafia da letra “T”, mas que o aluno não a reconhecia como tal, não era a letra inicial do seu nome ou de algum familiar.

Na fase final A5-VC participava mais das atividades propostas, mas ainda demonstrava muita dificuldade de concentração [...] os palavrões diminuíram, mas ainda assim não respeitava os colegas e professoras [...] queria escolher a atividade para fazer [...] não aceitava sentar em grupo e realizar uma atividade [...] saía da escola logo após o intervalo, era raro os dias que permanecia a manhã toda na escola. (PEE/P)

No mês de abril do ano de 2013 a pesquisadora retornou à escola do A5-VC para realização do *follow-up*, mas o aluno não se encontrava mais nessa unidade escolar, havia frequentado a escola até o mês de março e depois disso evadiu-se. A direção/coordenação não soube explicar os motivos.

As avaliações do A5-VC: inicial, intermediária e final, exceto pelo *follow-up*, podem ser visualizados na Figura 11 a seguir e nos exemplos das Provinhas.

Figura 11 - Avaliação da escrita A5-VC



INICIAL

PROVA DAS QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE DO A5-VC

FINAL

giz

GIZ

lapis

LÁPIS

caderno

CADERNO

apontador

APONTADOR

meu caderno é bonito

MEU CADERNO É BONITO

aluna

ESCRITA DO PRÓPRIO NOME

borboleta

BORBOLETA

boi

BOI

cavalos

CAVALO

a borboleta é colorida

A BORBOLETA É COLORIDA.

FOLLOW UP

O ALUNO A5-VC NÃO REALIZOU ESSA ETAPA, POIS HAVIA EVADIDO DA ESCOLA

➤ **6 -Avaliação pedagógica: inicial, intermediárias e final**

Os benefícios pedagógicos identificados nos alunos com DI após o Coensino podem parecer pequenos diante de um universo de conteúdos formais previstos para o 2º e 4º Ano do Ensino Fundamental, mas se considerarmos as dificuldades apresentadas por esses alunos no início do ano letivo – antes do Coensino, verifica-se que o avanço foi significativo.

As avaliações pedagógicas foram divididas em três habilidades: Leitura, com 13 categorias de análise; Escrita com oito categorias e Aritmética com 19 categorias. Essas habilidades foram analisadas por meio de atividades acadêmicas realizadas pelos alunos durante o Coensino. O registro era realizado continuamente em um protocolo¹⁵ de avaliação específico para cada habilidade. Essas habilidades receberam uma pontuação de zero a 3, conforme descrição dos níveis de apoio na Tabela 2.

Tabela 2: Pontuação, categorias e descrição das categorias para as habilidades acadêmicas

PONTUAÇÃO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO
0	Não adquirido	O aluno ainda não adquiriu determinada habilidade
1	Em aquisição sem autonomia	O aluno estava em processo de aquisição de determinada habilidade, contudo necessitava do auxílio constante das professoras ou colegas
2	Em aquisição com autonomia parcial	O aluno estava em processo de aquisição de determinada habilidade, contudo necessita do auxílio das professoras ou colegas apenas em determinados momentos da atividade.
3	Adquirido	O aluno já havia adquirido determinada habilidade com autônoma total

A sondagem inicial foi realizada pela PEE/P e as demais foram realizadas em parceria com as professoras participantes. A seguir está descrito as habilidades e as categorias por aluno e por habilidades.

¹⁵ O protocolo com todos os registros estão no apêndice final desta tese.

HABILIDADE DE LEITURA

Na habilidade de Leitura o objetivo era o de identificar os princípios básicos de leitura de acordo com os conteúdos previstos para o ano escolar do aluno, além de uma sondagem sobre as habilidades adquiridas ou não em anos anteriores. A habilidade de Leitura possuía ao todo 13 categorias de análise, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Categorias da habilidade de Leitura

HABILIDADE	CATEGORIAS
LEITURA	Lia textos
	Lia frases
	Lia palavras
	Compreendia o sentido global de textos lidos em voz alta.
	Leitura oral a partir de desenhos, figuras, cartazes, etc
	Reconhecia letras
	Diferenciava letras de números
	A leitura fazia parte de sua vida escolar
	A leitura fazia parte de sua vida familiar
	Reproduzia oralmente histórias e acontecimentos
	Relacionava o nome de objetos ao seu desenho.
	Narrava histórias/acontecimentos com encadeamento e sequência cronológica
	Percebia a função social da Leitura
NÚMERO DE HABILIDADES: 13	

Os cinco alunos com DI passaram pela sondagem da habilidade de Leitura. Era oferecido ao aluno um texto, de acordo a idade e série, para que ele pudesse realizar a leitura do mesmo; quando o aluno não conseguia ler o texto era oferecida uma folha contendo várias frases escritas, seguida de uma ficha com palavras e letras do nosso alfabeto.

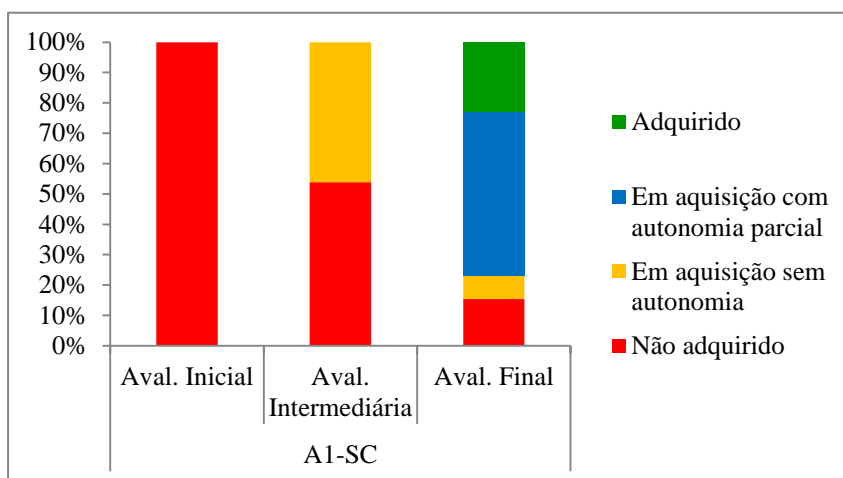
Nessa avaliação as professoras também anotavam se o aluno diferenciava letras de números, se conseguia realizar leitura de imagens, se compreendia o sentido global de um texto lido, se conseguia reproduzir ou narrar histórias/acontecimentos do seu dia a dia, se percebia a função social da leitura por meio de perguntas sobre a leitura na escola e na sua vida familiar. Essas avaliações tiveram por base os estudos de Cagliari (1989, p. 148) quando este afirma que “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. [...]” e, de Freire (2011, p.19-20) quando este argumenta que “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. [...]”.

O desempenho dos alunos foi medido em uma Ficha de Acompanhamento de Leitura. (APÊNDICE 1 e 2). As Figuras 12, 13, 14, 15 e 16 apresentam os resultados do desenvolvimento dos cinco alunos com DI na habilidade de Leitura divididos em avaliação inicial, intermediária e final.

LEITURA

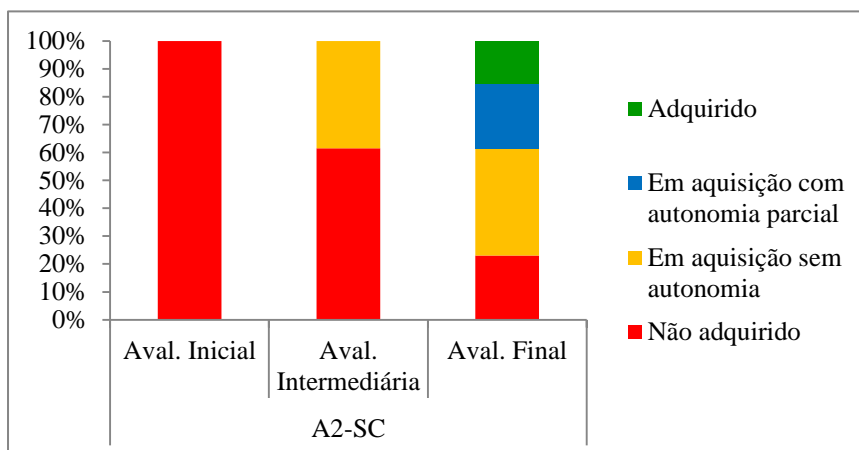
A1-SC

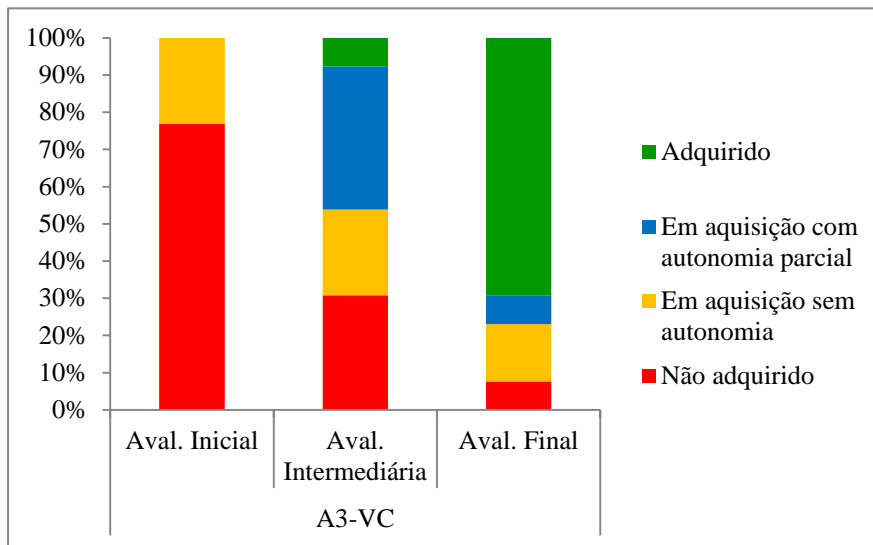
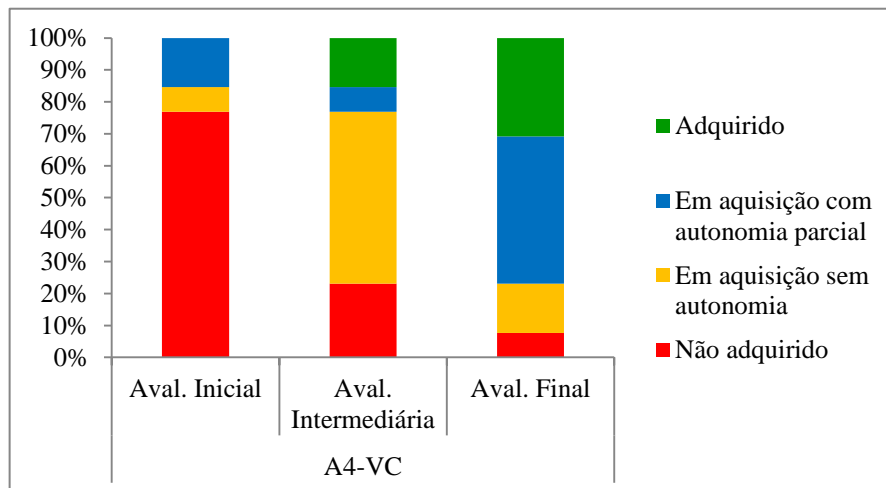
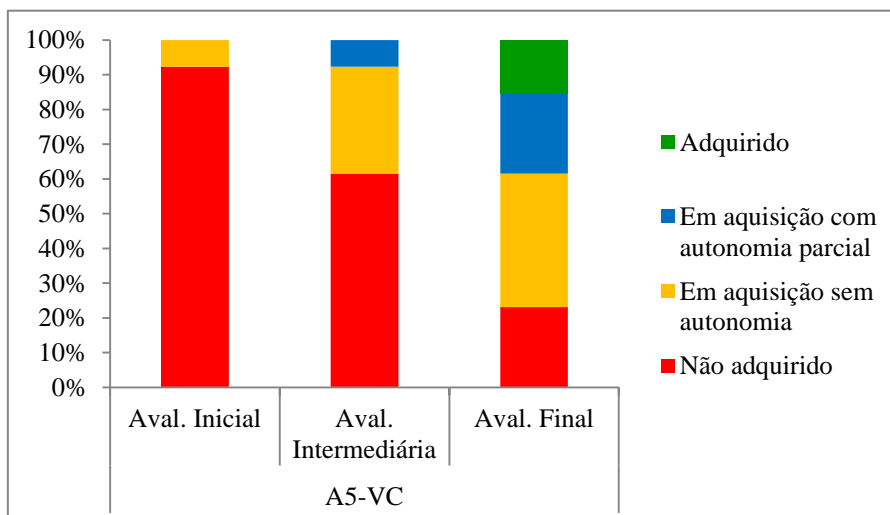
Figura 12 - Avaliação Leitura A1-SC



A2-SC

Figura 13 - Avaliação Leitura A2-SC



A3-VC**Figura 14 - Avaliação Leitura A3-VC****A4-VC****Figura 15 - Avaliação Leitura A4-VC****A5-VC****Figura 16 - Avaliação Leitura A5-VC**

HABILIDADE DE ESCRITA

Na habilidade de Escrita o objetivo era o de identificar os princípios básicos de escrita de acordo com os conteúdos previstos para o ano escolar do aluno, além de conteúdos dos anos anteriores. A habilidade de Escrita possuía ao todo 8 categorias de análise, conforme Tabela 4 a seguir.

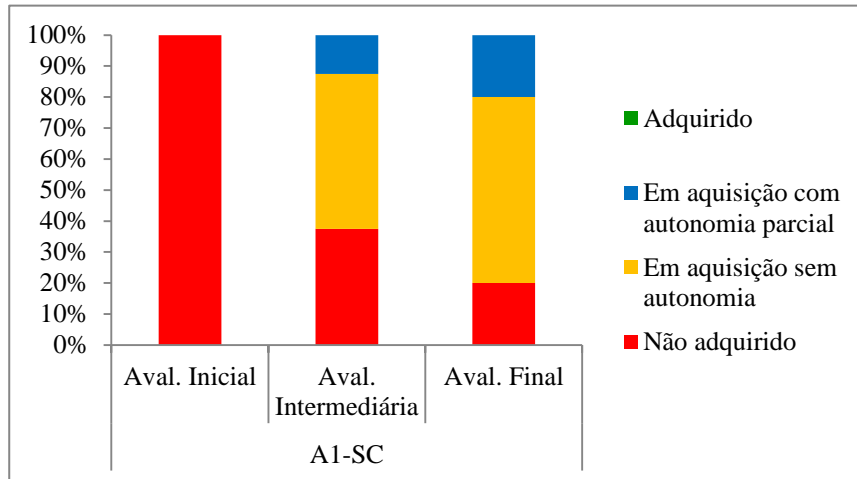
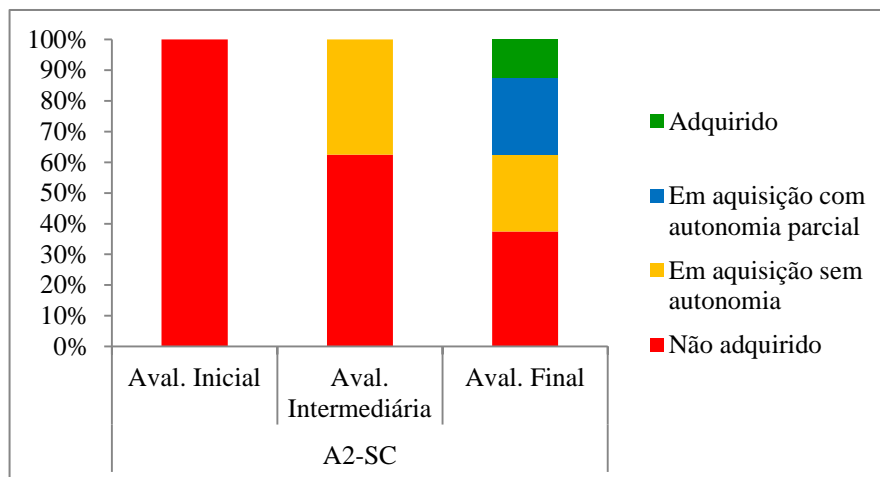
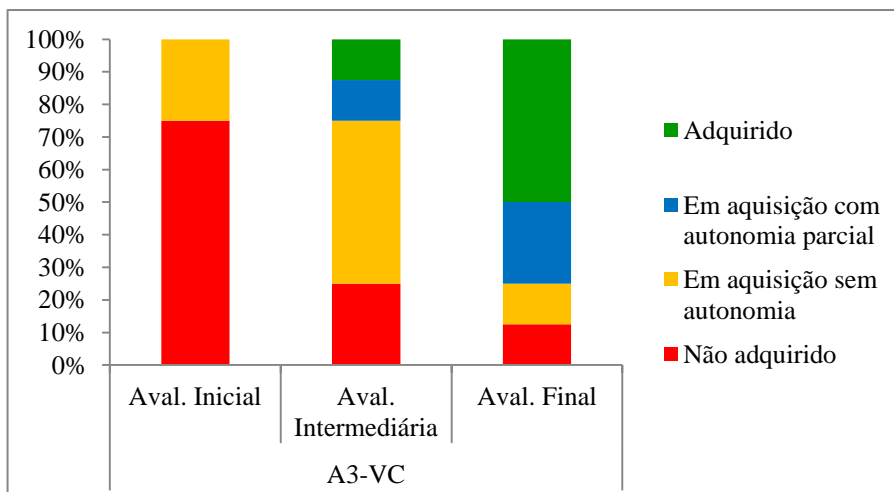
Tabela 4 - Categorias da habilidade de Escrita

HABILIDADE	CATEGORIAS
ESCRITA	Escrevia seu nome
	Escrita espontânea
	Escrita por meio de cópias contextualizadas
	Escrevia recados/bilhetes/cartões
	Estabelecia diferença entre escrita e outras formas gráficas: desenho, figuras
	Desenhava/ilustrava a partir de uma história ou texto
	Escrevia a atividade da lousa
	Percebia a função social da Escrita
NÚMERO DE HABILIDADES: 8	

Durante as avaliações da escrita, além do instrumento de avaliação: Prova das quatro palavras e uma frase, era oferecida aos alunos atividades para que professoras pudessem identificar se os alunos tinham escrita espontânea, se escreviam por meio de cópias contextualizadas, se sabiam escrever um recado na forma de bilhete ou cartão, se sabia diferenciar a escrita de outras formas gráficas, se desenhava a partir de uma história ou texto lido pelas professoras, se conseguia escrever a atividade da lousa e se percebia a função social da escrita na sua vida cotidiana.

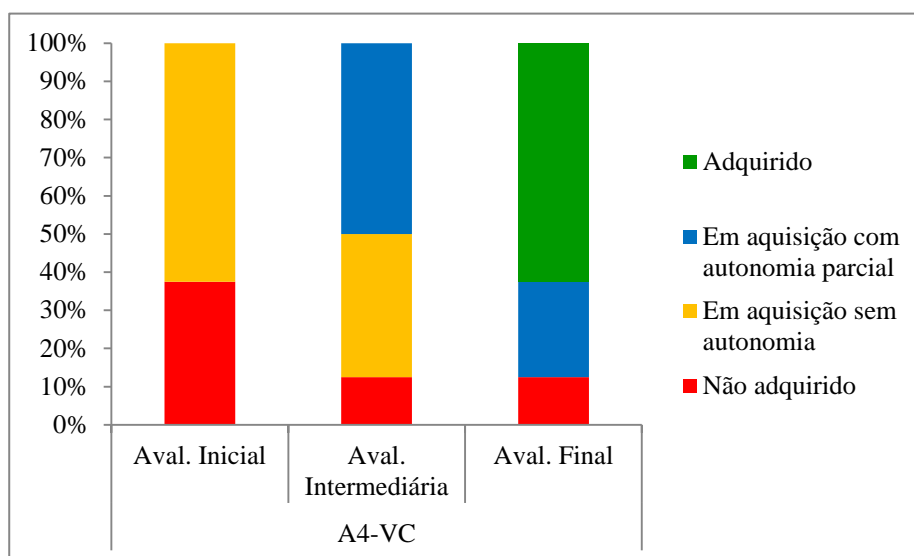
De acordo com Ferreiro (2011 a, b) a escrita é um objeto cultural e apesar de não ser um produto escolar, a aprendizagem, tanto da escrita quanto da leitura, é de suma importância para educação, pois é à base do desenvolvimento do aluno durante seu processo escolar.

A escrita dos alunos foi registrada em uma Ficha de Acompanhamento de da escrita. (APÊNDICE 4). As Figuras 17, 18, 19, 20 e 21 a seguir apresentam os resultados do desenvolvimento dos cinco alunos com DI na habilidade de Escrita divididos em avaliação inicial, intermediária e final.

ESCRITA**A1-SC****Figura 17 - Avaliação escrita A1-SC****A2-SC****Figura 18 - Avaliação escrita A2-SC****A3-VC****Figura 19 - Avaliação escrita A3-VC**

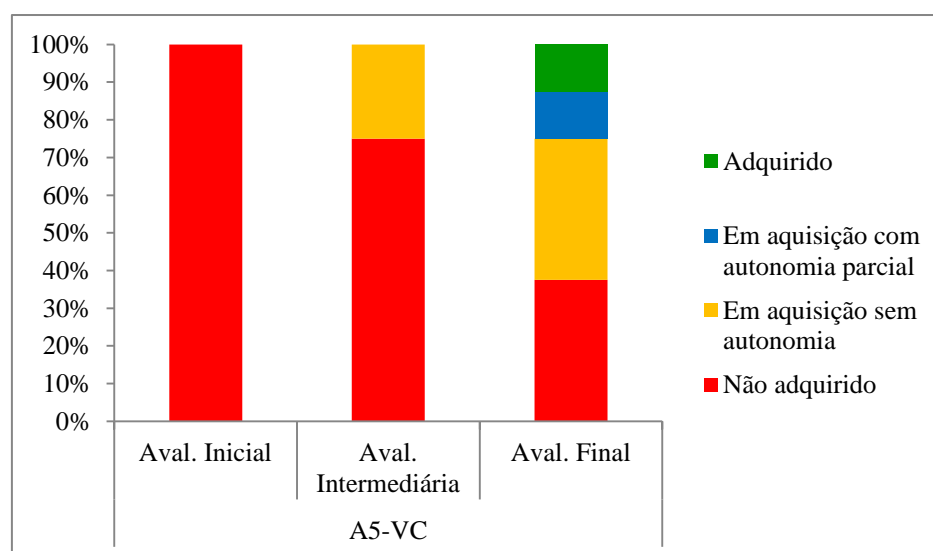
A4-VC

Figura 20 - Avaliação escrita A4-VC



A5-VC

Figura 21 - Avaliação escrita A5-VC



HABILIDADE ARITMÉTICA

Na habilidade de Aritmética o objetivo era o de identificar os princípios básicos da matemática de acordo com os conteúdos previstos para o ano escolar do aluno, além de uma sondagem sobre as habilidades matemáticas adquiridas ou não em anos anteriores. A habilidade de Aritmética possuía ao todo 19 categorias de análise, conforme Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 - Categorias da habilidade de Escrita

HABILIDADE C	CATEGORIAS
ARITMÉTICA	Diferenciava números de letras.
	Reconhecia os sinais de adição e subtração
	Reconhecia os sinais de multiplicação e divisão
	Realizava operações de adição simples
	Realizava operações de adição com reserva
	Realizava operações de subtração simples
	Realizava operações de subtração com reagrupamento
	Multiplicação simples
	Divisão simples
	Problemas envolvendo adição e subtração
	Problemas envolvendo multiplicação e divisão
	Utilizava-se de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção.
	Reconhecia o antecessor e sucessor de um numeral
	Relacionava numeral/quantidade
	Identificava números por meio da classificação: maior que; menor que
	Identificava as unidades de tempo.
	Reconhecia cédulas e moedas que circulam no Brasil
	Percebia a função social dos números
	Demonstrava interesse/ curiosidade por diferentes estratégias de cálculo.
NÚMERO DE HABILIDADES: 19	

As sondagens de matemática foram realizadas a partir das atividades acadêmicas dessa área e eram oferecidas aos alunos a partir de atividades específicas contendo as categorias a serem analisadas. Muitas vezes se utilizou de atividades anteriores que as professoras já haviam ministrado à turma de maneira processual. Os princípios da matemática foram avaliados como instrumentos para realização de atividades cotidianas, além da ampliação do raciocínio lógico desses alunos.

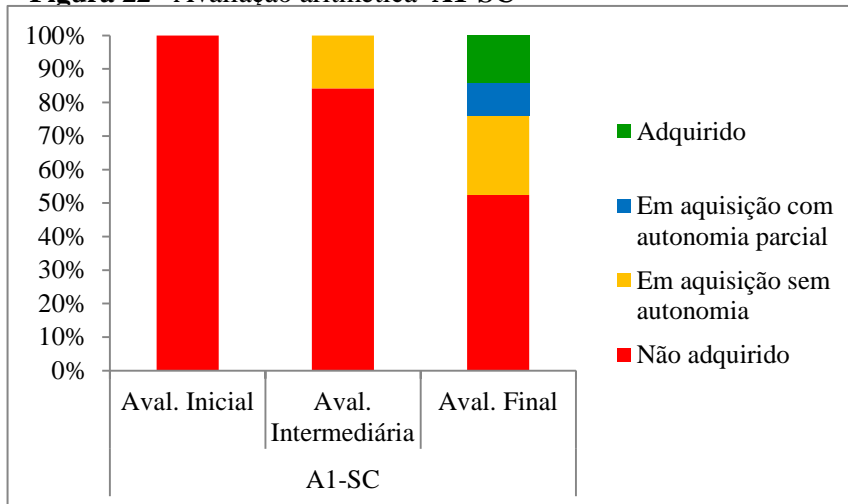
As situações e sondagens na área da matemática foram registradas em uma Ficha de Acompanhamento. (APÊNDICE 5)

As Figuras 22, 23, 24, 25 e 26 a seguir apresentam os resultados do desenvolvimento dos cinco alunos com DI na habilidade aritmética divididos em avaliação inicial, intermediária e final.

ARITMÉTICA –

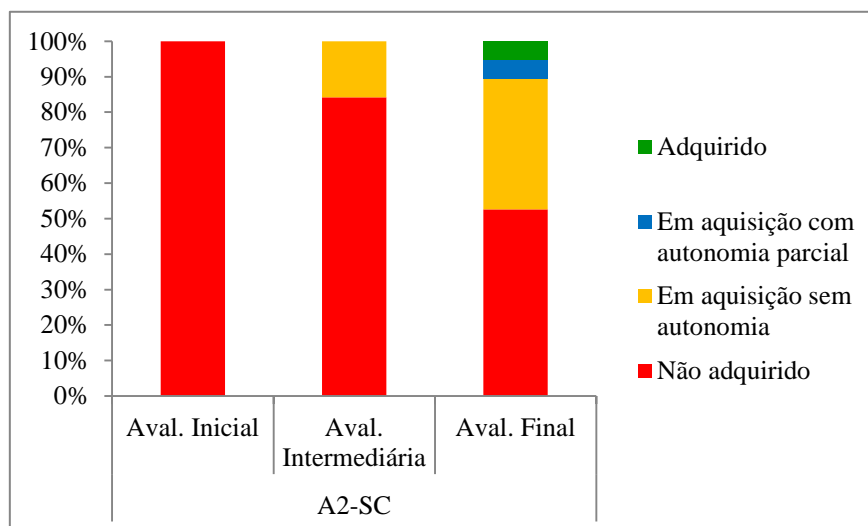
A1-SC

Figura 22– Avaliação aritmética A1-SC



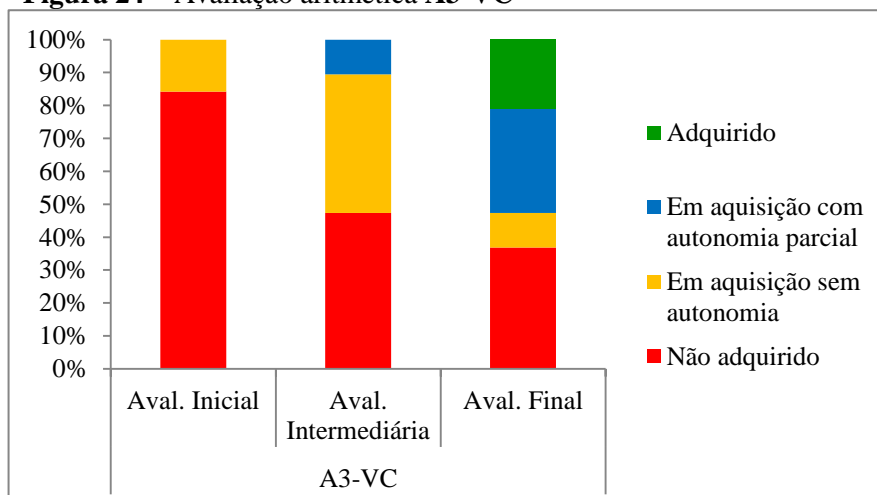
A2-SC

Figura 23– Avaliação aritmética A2-SC



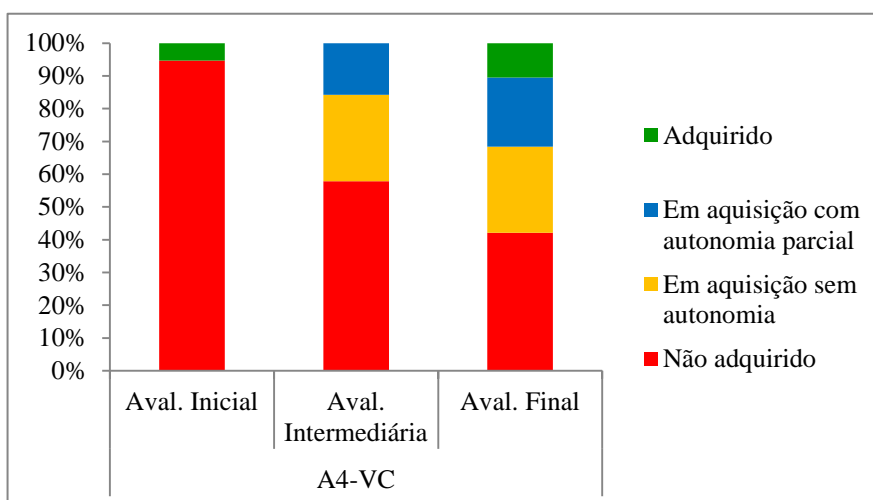
A3-VC

Figura 24 – Avaliação aritmética A3-VC



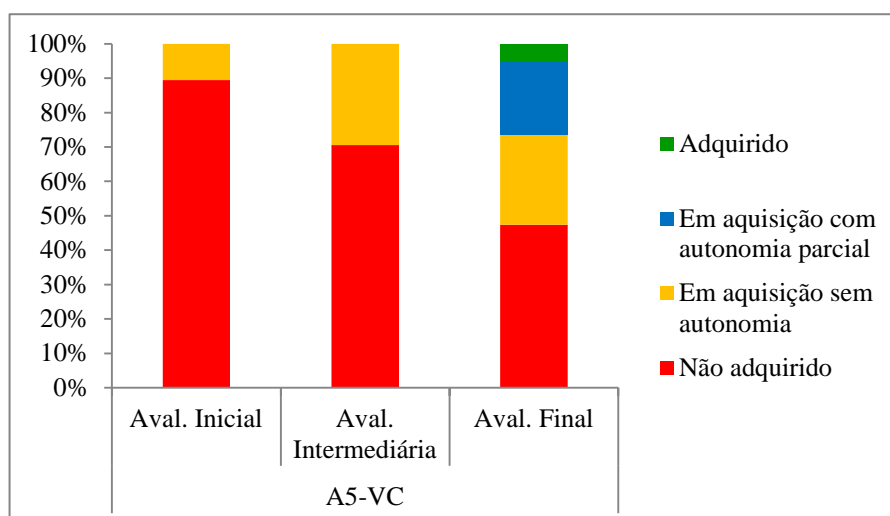
A4-VC

Figura 25 – Avaliação aritmética A4-VC



A5-VC

Figura 26 – Avaliação aritmética A5-VC



Sobre a apropriação da leitura, da escrita e dos conceitos matemáticos por alunos com DI Cárnio e Shimazaki (2011, p.50) afirmaram que “As pessoas com deficiência mental são capazes, não só de aprender a ler e escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia-a-dia, [...]”. Para tanto, seria necessário atividades de letramento que considerem não apenas a idade, mas, também, o interesse do aluno, bem como a experiência de vida e os usos dessas habilidades no seu cotidiano.

Os resultados das avaliações das habilidades de leitura, escrita e aritmética demonstram avanços consideráveis no desenvolvimento pedagógico dos cinco alunos com DI que participaram do Programa de Coensino nas três categorias avaliadas e, corrobora com as pesquisas desenvolvidas por Pletsch (2010); Silva (2012) e pelas pesquisas e estudos levantados por Cárnio e Shimazi (2011), cujos participantes envolveram alunos com DI que há muito estavam matriculados nas escolas comuns sem nenhum tipo de intervenção ou crença por partes dos professores, gestores e familiares no potencial acadêmico desses alunos, mas, ao serem colocados em situações de aprendizagem passaram de meros expectadores para atores do seu processo de ensino aprendizagem.

Os dados deste estudo também corroboram com pesquisas baseadas no Coensino como os estudos desenvolvidos por Capellini (2004) que atuou diretamente com professores e alunos com DI e, os de Beamish, Bryer e Davies (2005); Mickelson (2008); Kison (2012), Flores (2012) e Blank (2013) que não atuaram diretamente com alunos, mas com os professores que desenvolveram uma parceria colaborativa e, afirmaram em seus depoimentos que os alunos com deficiência se desenvolveram a partir com o Coensino.

Contudo, os estudos de Potter (2011) e Bell (2013), que investigaram por meio de um banco de dados o desenvolvimento dos alunos com deficiência que participaram de uma proposta de Coensino, afirmaram que não houve diferença significativa entre os resultados dos testes dos alunos que participaram dessa parceria na sala de aula comum e os alunos que não participaram. Embora, tanto Potter (2011) quanto Bell (2013), argumentam sobre o fato de esses alunos terem participando do Coensino por um período pequeno. Ou seja, o tempo reduzido pode ser o maior fator que contribui para determinar se o Coensino é benéfico para todos os alunos.

➤ **Aspectos sociais e comportamentais dos alunos com DI antes e após o Programa de Coensino**

Durante o desenvolvimento do Programa de Coensino alguns pontos referentes ao comportamento dos alunos com DI e a interação entre eles e seus colegas foram observados, tais como: se os alunos com DI respeitavam às regras da sala de aula; qual o comportamento que apresentava: infantilizado em relação aos demais colegas, agitado, agressivo; se tinha autonomia com seus materiais escolares; nível de

concentração nos momentos das atividades em sala de aula; se emitiam opiniões sobre os assuntos discutidos em sala de aula; se respeitava e era respeitado pelos colegas, se interagia com os colegas; se resolvia os conflitos que surgiam entre eles e os colegas; se tinha postura enquanto aluno da turma.

Tabela 6 - Subcategorias dos aspectos sociais e comportamentais

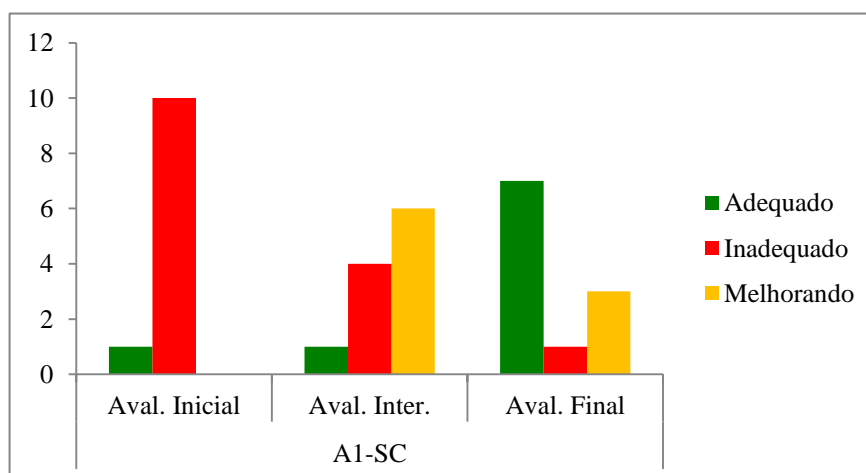
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS	Comportamento infantilizado
	Comportamento agitado
	Respeito às regras da sala de aula
	Concentração durante as atividades
	Autonomia com os materiais escolares
	Emitia opiniões sobre assuntos da sala de aula
	Resolvia conflitos com os colegas sem auxílio
	Interagia com os colegas da sala de aula
	Era respeitado pelos colegas
	Respeitava os colegas
	Posicionava-se enquanto aluno da turma
	Participava das atividades extraclasse

NÚMERO DE COMPORTAMENTOS: 12

Esses aspectos eram anotados nos diários de campo da pesquisadora, cuja fonte era a vivência em sala de aula, os relatos dos professores, dos familiares e dos colegas desses alunos. O desenvolvimento dos cinco alunos pode ser visualizado nas Figuras 27, 28, 29, 30 e 31 a seguir.

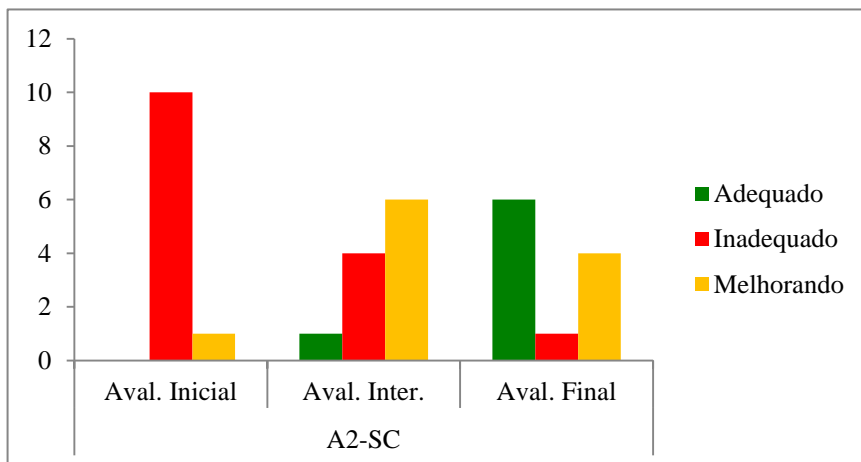
A1-SC

Figura 27– Aspectos sociais e comportamentais A1-SC



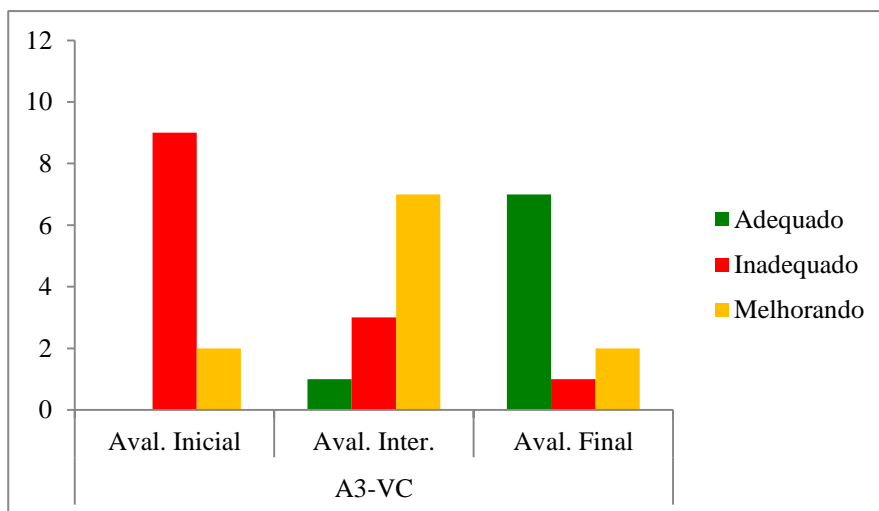
A2-SC

Figura 28 - Aspectos sociais e comportamentais A2-SC



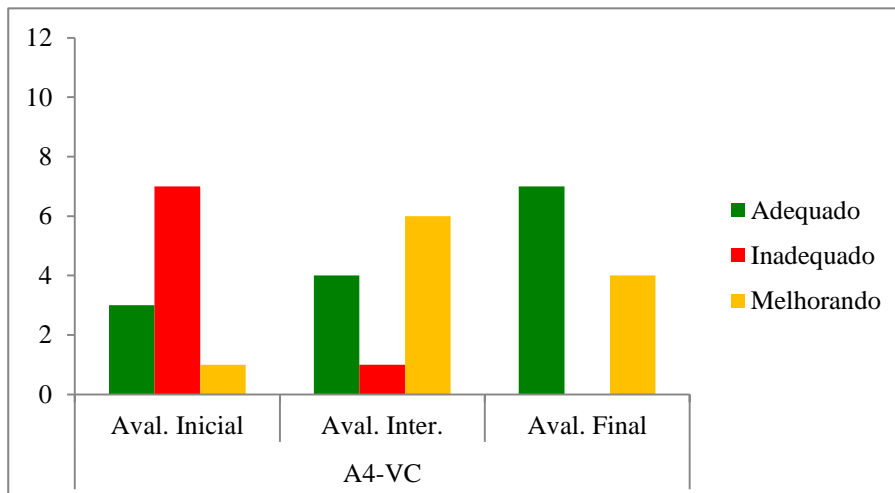
A3-VC

Figura 29 – Aspectos sociais e comportamentais A3-VC



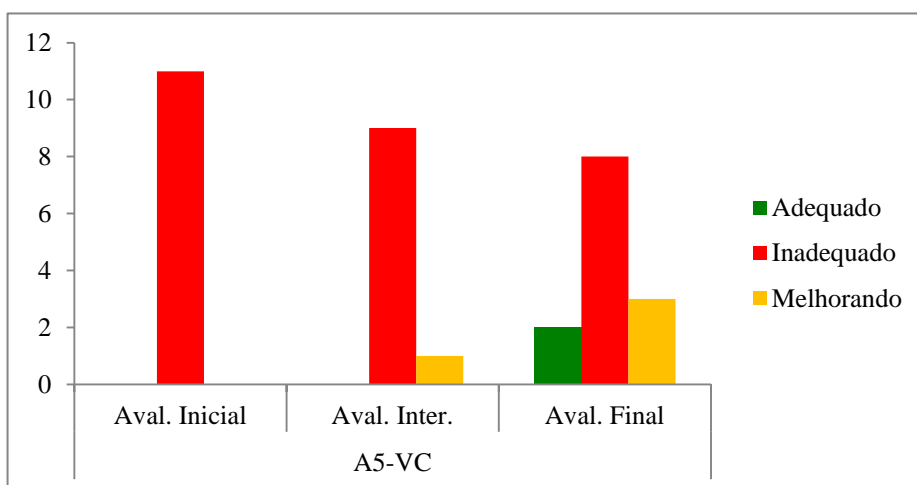
A4-VC

Figura 30 – Aspectos sociais e comportamentais A4-VC



A5-VC

Figura 31 – Aspectos sociais e comportamentais A5-VC



Sobre os aspectos sociais e comportamentais Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) argumentaram que as pesquisas têm apontado que a dificuldade para inclusão escolar dos alunos com DI não estão apenas relacionadas ao baixo desenvolvimento acadêmico, mas as dificuldades de interação social tanto desses alunos quanto dos demais colegas.

Os alunos com DI participantes deste estudo, assim como os demais alunos da sala de aula ou da escola apresentaram dificuldades em iniciar ou manter interação social. Verificou-se que os alunos com DI permaneciam, a maior parte do tempo, sozinhos nas atividades de sala de aula, no intervalo, nas aulas de educação física e nos passeios extraclasse. Esses dados corroboram com os de Batista e Enumo (2004) que identificaram a falta de interação social entre os alunos com e sem DI e que esse fator pode acarretar uma ampliação nas dificuldades de aprendizagem desses alunos.

Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) afirmaram ainda que, embora, não se tenha uma confirmação generalizada entre o baixo rendimento acadêmico e habilidades sociais, as pesquisas vem apontando fortes evidências sobre a relação entre essas variáveis.

A afirmação de Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) pode ser constatada, embora sem a intenção de generalizar, nos aspectos sociais e comportamentais verificados ao longo do ano escolar com o aluno A5-VC deste estudo,

pois ao comparar o desenvolvimento acadêmico desse aluno com as habilidades sociais apresentadas na Figura 31 verifica-se uma relação entre essas variáveis.

Contudo, a maioria dos alunos deste estudo, 80%, ampliou o repertório social e acadêmico, assim como os alunos participantes do estudo de Capellini (2004) e Rabelo (2012).

6.2 Avaliação do programa de coensino/ensino colaborativo

Austin (2001), Dieker (2001), Fennick (2001), Folly e Baxter (2001), Friend (2007) entre outros, apontaram em seus estudos a importância avaliar um programa de Coensino. Esses autores sugerem instrumentos como escalas, roteiros de entrevistas, questionários, baseado nos pressupostos dessa parceria e nos resultados das pesquisas, pode ser aplicada, com as devidas adequações, junto aos professores do ensino comum e de educação especial que atuaram colaborativamente, aos pais dos alunos com deficiência que participaram desse processo e aos gestores escolares. Por meio da avaliação do programa tanto os gestores quanto os professores da educação especial e comum poderão avaliar o progresso dos alunos, identificar os pontos fortes e fracos do programa, refletir sobre as práticas de ensino, além de fornecerem informações sobre a eficácia das estratégias utilizadas durante o programa de Coensino.

Nessa perspectiva, realizou-se uma entrevista final com os professores do ensino comum e com os pais dos alunos com DI com intuito de avaliar o Programa de Coensino. Algumas perguntas do roteiro da entrevista foram elaboradas contendo alternativas de respostas na forma de escala. Essa mesma estratégia foi utilizada também por Kison (2012) que elaborou uma escala com objetivo de avaliar a eficácia do Coensino junto a professores que haviam participando desse tipo de parceria.

Esse tópico discute alguns dados da entrevista final realizada com os professores do ensino comum, as concepções da professora de educação especial, as concepções dos pais dos alunos com DI e as medidas de validade externa, distribuídos nos seis temas, a seguir.

- **Tema 1: Avaliação do Programa de Coensino** – dividido em duas categorias: Postura da professora de Educação Especial durante a colaboração e Aspectos formais do Coensino
- **Tema 2: Mudanças e aprendizagens ocorridas a partir do Coensino** – dividido em onze categorias: Ciúmes; Proteção; Coragem; Colaboração; Crença

no potencial do aluno com DI; Ampliação de conhecimentos; Diferenciar o ensino; Reflexão sobre a prática; Formação em serviço; Benefícios para alunos com DI; Benefícios para todos os alunos

- **Tema 3: Efetivação do Coensino** – dividido em seis categorias: Superação das expectativas iniciais; Indicaria para outros colegas; O dizer sobre o Coensino; O Coensino como um projeto escolar; Frase que resuma o Coensino
- **Tema 4 - Concepções da professora de educação especial sobre o Coensino:** análise das concepções da professora de educação especial sobre o Coensino baseado nos diários de campo da pesquisadora dividido em três categorias: As dificuldades; As aprendizagens e Exemplos dos diários de campo.
- **Tema 5: Opiniões das mães dos alunos com DI:** descrição e análise das opiniões dos pais e ou responsáveis pelos alunos com DI sobre a participação dos seus filhos no Programa de Coensino.
- **Tema 6: Medidas de validade externa:** descrição e análise da avaliação realizada por observadores externos por meio da Escala de Avaliação para Observadores Externos – EAOE.

Tema 1: Avaliação do Programa de Coensino

➤ **Postura da professora de Educação Especial durante a colaboração**

As professoras da sala de aula comum avaliaram a postura da professora de educação especial durante todo o processo de parceria nos seguintes aspectos: a forma como conduziu a parceria, habilidades em relação ao conteúdo escolar ministrado pelas professoras, respeito às regras da sala de aula, cumprimento do horário e dos dias estabelecidos para o Coensino, habilidades para lidar com os alunos em geral, a divisão de responsabilidades em sala de aula, a partilha dos recursos e conhecimentos da área de educação especial, orientações específicas como avaliação, adaptação de conteúdo e relacionamento pessoal. Esses aspectos foram apontados no estudo desenvolvido por Beamish, Bryer e Davies (2005) como sendo essenciais no desenvolvimento de uma parceria colaborativa.

PONTOS AVALIADOS	TRECHOS ILUSTRATIVOS
Condução da parceria	<i>Não houve nenhum desentendimento, foi tranquilo[...].(P1)</i>
Postura em sala de aula	<i>Postura de uma professora com experiência [...]. (P3)</i>
Habilidades com conteúdos	<i>Ela conhece os conteúdos e facilitou a nossa parceria. (P4)</i>
Respeito às regras da sala	<i>Identificou as regras, se mostrou respeitosa [...].(P2)</i>

Pontualidade – hora e dias	<i>Chegava cedinho e só saia no final da aula. (P1)</i>
Habilidades com os alunos	<i>Tem experiência com os alunos, eles a respeitam [...] (P4)</i>
Divisão de responsabilidades	<i>Dividíamos a elaboração das atividades, avaliações[...] (P3)</i>
Partilha dos recursos	<i>[...] recursos da educação especial que não conhecia (P2)</i>
Orientações específicas	<i>[...] orientações pertinentes e significativas. [...] (P2)</i>
Relacionamento pessoal	<i>[...]tornamo-nos parceiras! Relação respeitosa! [...] (P3)</i>

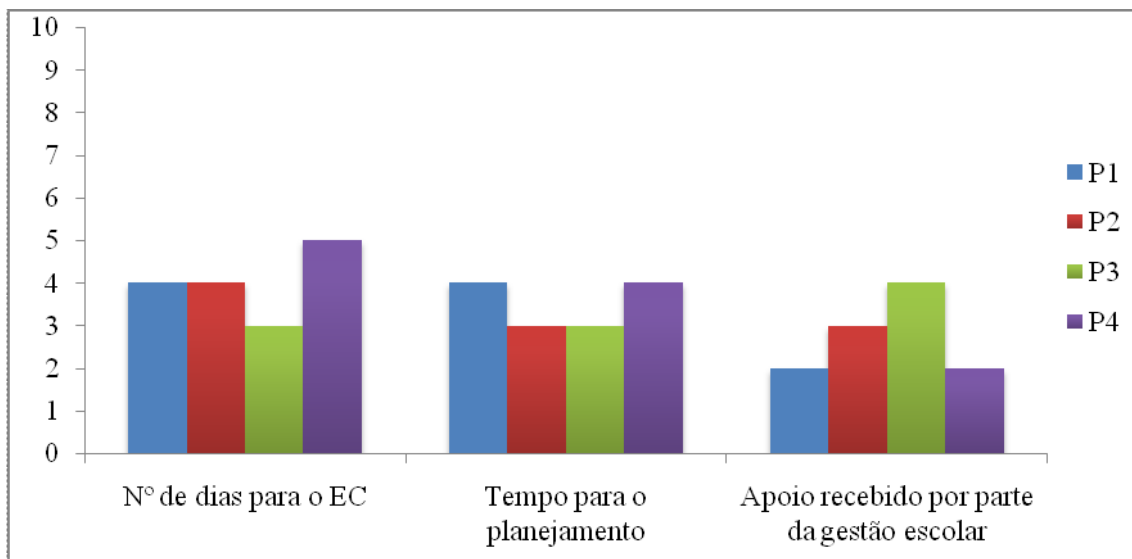
Beamish, Bryer e Davies (2005) e Conderman; Bresnahan e Pedersen (2009) argumentam que parcerias bem sucedidas de Coensino são construídas com base em relacionamentos que geram confiança mútua e respeito às experiências individuais. A compatibilidade entre professores que atuam/atuarão colaborativamente é essencial para uma parceria de sucesso, pois se não compartilham o manejo de sala de aula, não respeitam as regras desse espaço, não cumprem com as responsabilidades, não entram em acordo sobre a melhor maneira de ensinar ou interagir em momentos de conflitos entre os alunos essa parceria não poderá ser bem sucedida.

Gately e Gately (2001) ressaltaram a importância de um trabalho educativo em parceria com esses dois professores - educação comum e especial, sem hierarquias, sem o *Expert* e, sim com responsabilidades compartilhadas

De acordo com Kison (2012) uma avaliação positiva sobre o outro membro que atuou colaborativamente é fundamental, principalmente com relação ao sentimento de paridade, pois historicamente os professores de educação especial vêm atuando fora do contexto da sala de aula comum e essa avaliação pode ser fundamental para continuidade desse serviço de apoio nesse contexto.

➤ **Aspectos formais do Coensino**

Neste tópico as professoras participantes avaliaram os aspectos formais do Programa de Coensino em relação ao número de dias na semana em que a professora de educação especial esteve presente na sala de aula para colaboração, ao tempo destinado às reuniões e planejamento entre as professoras da sala de aula comum e da educação especial, ao apoio recebido por parte da gestão escolar em relação ao Coensino. Para essa avaliação as professoras pontuaram esses aspectos em uma escala de zero a 10, sendo o zero insatisfeito e, o 10, muito satisfeito, conforme Figura 32 a seguir.

Figura 32 - Avaliação dos aspectos formais do Programa de Coensino.

Em relação aos dias da semana destinados a colaboração as professoras participantes relataram que não foram suficientes, pois necessitavam de apoio constante, a média para esse aspecto foi quatro. Sobre o tempo destinado às reuniões e planejamento para elaboração, reestruturação e tomadas de decisões em relação à parceria e aos alunos, as professoras participantes disseram que foi um tempo muito pequeno, inclusive esse pouco tempo que tiveram foi por conta de arranjos entre ambas, por exemplo, usavam o tempo destinado às aulas de educação física, intervalo e muitas vezes de maneira virtual - por e-mail, para acertarem detalhes da intervenção - nesse aspecto a média da nota foi três e meio.

[...] gostaria que a gente tivesse tido mais tempo para trabalhar juntas, mas o tempo é muito escasso na educação! [...] Dois dias não foram suficientes [...] a gente foi quem buscou o tempo para o planejamento nas aulas de educação física, no intervalo e até durante as aulas [...] (P2)

Sobre terem tido apoio da gestão escolar – coordenação ou direção, para a organização de um tempo, espaço para as reuniões e até apoio na tomada de algumas decisões sobre os alunos com DI a nota dada pelas professoras ficou em média de três, pois as quatro professoras participantes argumentaram que a gestão acreditava que apenas ter a professora de educação especial dentro da sala de aula era suficiente para resolver todos os problemas.

“Penso que se a gente tivesse tido apoio por parte da coordenação, se o Coensino fosse algo da escola, uma lei, teríamos tido mais resultado! [...] apenas o tempo das aulas de educação física não foram suficientes para resolvermos tantos problemas [...]. Mas, mesmo assim a gente avançou muito com essa sala.” (P1)

Sobre a importância do apoio por parte dos gestores escolares na implementação do Coensino, os resultados deste estudo e de pesquisas recentes desenvolvidas por Rabelo (2012), Kison (2012), Flores (2012), Blank (2013) e Bell (2013), corroboram com o que vem sendo disseminando desde a origem do Coensino por autores com Mendes (2008), Friend e Cook (1990) e, com estudos iniciais aqui do Brasil como os de Zanata (2004) e Capellini (2004). Ou seja, esses estudos apontaram que o apoio dos gestores escolares é imprescindível para o sucesso dessa parceria, pois a partir desse apoio é que surge o tempo para o planejamento conjunto entre professores, capacitação para atuar colaborativamente, desenvolvimento profissional, bem como a resolução de possíveis conflitos entre professores.

O número de dias e o tempo destinado ao planejamento, condições básicas para o desenvolvimento do Coensino - conforme previsto em sua teoria; vêm sendo apontado como um dos aspectos negativos dessa parceria. Após análise desses estudos constatou-se que o tempo destinado ao planejamento entre as professoras que atuaram/atuarão em colaboração é algo almejado não apenas aqui no Brasil, onde esse serviço de apoio ainda está em fase de pesquisa, mas em outros países onde essa parceria é consolidada, os professores que participaram ou participam de uma sala de aula comum de forma colaborativa também pleiteiam mais tempo para o planejamento das ações. Capellini (2004) já apontava a necessidade de planejar a colaboração, garantir momentos para que os professores reflitam suas práticas e avaliem suas ações.

Nos estudos analisados sobre Coensino a questão da falta de tempo para planejamento entre os dois professores é unanimidade, exceto pelo estudo desenvolvido por Blank (2013) que teve dois professores participantes entre os 11 que disseram que tiveram tempo suficiente para planejar o Coensino. Embora, esses dois professores eram professores estagiários que tinham em sua grade curricular horários previstos para a colaboração.

Tema 2 - Mudanças e aprendizagens ocorridas a partir do Coensino

As professoras participantes relataram que o Coensino mexeu com alguns dos seus sentimentos, como ciúmes, proteção e coragem, além de proporcionar muitas

mudanças em relação à atuação profissional e a prática da sala de aula. Relataram ainda que o Coensino trouxe muitos benefícios para os alunos com DI em termos sociais e pedagógicos, além de colaborar com os alunos sem deficiência.

As principais mudanças e aprendizagens destacadas pelas professoras participantes foram: sentiram ciúmes da professora de educação especial; sentiram-se amparadas pelo fato de terem outra professora com quem pudessem contar; sentiram-se encorajadas a tomarem algumas decisões sobre os alunos com DI frente a gestão escolar; passaram a ter colaboração direta na sala de aula; passaram a acreditar no potencial do aluno com DI; ampliaram seus conhecimentos sobre a forma de atuar com esses alunos; aprenderam várias maneiras de avaliar o desempenho desses alunos; refletiram sobre suas práticas; fizeram formação em serviço e o mais importante para elas foi que o Coensino trouxe vários benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com e sem deficiência.

MUDANÇAS E APRENDIZAGENS OCORRIDAS A PARTIR DO COENSINO	
CATEGORIAS	TRECHOS ILUSTRATIVOS
Ciúmes	<i>“[...] pintou ciúmes, [...] quando um aluno chamava: professora e, eu olhava, eles diziam: não professora, não é a senhora não, é a outra. [RISOS] (P4)</i>
Proteção	<i>“[...] sabe quando você está diante de um terreno e tem medo de mexer? Era assim que me sentia com o aluno com DI. Com o Coensino esse medo diminuiu! (P1)</i>
Coragem	<i>“[...] Essa semana, em reunião com minha coordenadora, criei coragem e argumentei sobre a importância do A2-SC participar junto com outros alunos das aulas de apoio que a escola oferecia. [...] Antes do Coensino não agiria dessa forma!” (P2)</i>
Colaboração	<i>“[...] além de me ajudar com o aluno com DI, colaborou com os demais alunos, na organização e elaboração das avaliações para a turma, nas adaptações para o aluno com DI, na condução das conversas com alguns pais de alunos rebeldes [...]” (P1)</i>
Crença no potencial do aluno com DI	<i>“Não imaginava que um aluno com DI que estava na escola há mais de nove anos só fazendo rabiscos e vogais poderia aprender tantas coisas. [...] Depois do Coensino percebi o potencial desse aluno!” (P3)</i>
Ampliação de conhecimentos	<i>‘[...] a gente aprende para sempre, ainda mais nesse nível interação: TÃO DIRETO, que é o Coensino. [...] Às vezes sabia o que fazer, mas não tinha condições [...] só consegui com a parceria. As dicas, avaliações foram primordiais. [...] (P2)</i>
Diferenciar o ensino	<i>[...]Agora A3-VC faz atividades com mesmo conteúdo da turma, os textos de português são os mesmo, a gente faz a leitura e o aluno identifica títulos, autor, nomeia os parágrafos, responde as questões oralmente ou marcando as alternativas, [...]. (P3)</i>
Reflexão sobre a prática	<i>“Aprendi muito com essa parceria! Vou até procurar ler mais</i>

	<i>sobre o assunto, porque o Coensino me abriu a cabeça sobre algumas práticas, que depois da nossa parceria percebi que eram bem ultrapassadas. [...]</i> (P4)	
Formação em serviço	<i>“[...] Não sabia como adaptar uma atividade para um aluno com deficiência intelectual, achava que era muito difícil [...] Hoje sei fazer as adaptações e até colaboro com as colegas que me perguntam como é [...].</i> (P3)	
Benefícios para alunos com DI	<p style="text-align: center;">Aspectos sociais</p> <i> [...] antes ficava muito estressado, irritado, agredia os colegas, [...], saía da sala de aula sem permissão [...] isso não tem acontecido mais com tanta frequência [...] Até a forma como ele se expressa está diferente</i> (P2)	<p style="text-align: center;">Aspectos pedagógicos</p> <i> O caderno do A3-VC fala tudo: o antes e o depois! Antes da parceria ele levou quase uma semana para cobrir as vogais [...] ainda precisa de muito apoio, ainda não sabe ler, mas se expressa oralmente [...] entende a leitura dos textos, [...]</i> (P3)
Benefícios para todos os alunos	<i>“ [...] no início ficaram confusos com duas professoras, mas depois quando perceberam que podiam contar com ambas [...] melhorou a forma como tratavam A2-VC [...], isso foi por causa do Coensino.”</i> (P1)	

QUADRO 28 - Mudanças e aprendizagens ocorridas a partir do Coensino

As principais mudanças e aprendizagens destacadas pelas professoras participantes desde estudo corroboram com os resultados apontados pelos professores participantes dos estudos de Capellini (2004), Beamish, Bryer e Davies (2005), Capellini e Mendes 2008, Rabelo (2012), Kison (2012), Flores (2012) e Blank (2013).

Os professores participantes desses estudos, de maneira geral, relataram que ter um professor de educação especial na sala de aula permitiu-lhes experimentar diferentes métodos e estratégias de ensino, além de encorajá-los na busca de novos recursos para os alunos com deficiência, de expandiram suas habilidades sobre adaptações das atividades para os alunos com deficiência, ampliarem o conhecimento em relação às formas de avaliarem esses alunos, refletiram sobre suas percepções sobre os alunos com deficiência e sobre suas práticas pedagógicas (CAPELLINI, 2004; BEAMISH, BRYER e DAVIES, 2005; CAPELLINI e MENDES, 2008; RABELO, 2012; KISON, 2012; FLORES, 2012; BLANK, 2013).

Os professores da educação comumente especial do estudo desenvolvido por Flores (2012) relataram que a colaboração foi essencial para garantir que os alunos com deficiência tivessem suas necessidades atendidas e pudessem participar das atividades da sala de aula comum. Blank (2013) corrobora com Flores (2012), pois destacou que um dos benefícios do Coensino foi a atenção dada aos alunos, aulas mais focadas e o aumento da interação entre os alunos com e sem deficiência.

Sobre os benefícios para os demais alunos, o estudo de Flores (2012) apontou que diferenciar o ensino para a turma fez com que os alunos com e sem deficiência aumentassem seu conhecimento, aumentasse as habilidades sociais e de comunicação.

Tema 3: Efetivação do Coensino

Nesse tópico as professoras participantes relataram sobre a efetivação do Coensino, ou seja, para que essa estratégia possa ser efetivada seria/é necessário que as expectativas iniciais das professoras do ensino comum sejam superadas; se ao participar dessa parceria indicaria para seus colegas de profissão; o que diriam sobre o Coensino para quem lhe perguntasse sobre a experiência que teve; como seria pensar o Coensino enquanto um projeto escolar que pudesse fazer parte do projeto político pedagógico das escolas e com uma frase mostrar aos que não participaram e aos que desejam e não desejam participar de uma proposta como essa: o que é o Coensino.

EFETIVAÇÃO DO COENSINO	
CATEGORIAS	TRECHOS ILUSTRATIVOS
Superação das expectativas iniciais	<i>Apesar do tempo tão escasso minhas expectativas foram superadas! [...] a forma como a professora de educação especial agia [...] perguntava o que eu queria que ela fizesse, se o que ela estava propondo era adequado ou não, [...]. Ela sempre tentou colaborar comigo, mas com bastante respeito. Isso foi além das minhas expectativas! (P2)</i>
Indicaria para outros colegas	<i>“Quando a diretora falou em reunião sobre essa pesquisa, as colegas não aceitaram, eu também fiquei na dúvida, mas hoje indicaria, não só para as colegas, mas para a rede municipal [...]. (P3)</i>
O dizer sobre o Coensino	<i>“O Coensino poderia ser Lei. [...]. Os avanços que tivemos esse ano, mesmo com essa classe difícil, foram enormes [...] Poderia ser uma política pública! [...] É um apoio excelente, pois com a professora de Educação especial da SRM a gente não tem contato, com o colaborativo [...] é no calor dos acontecimentos, [...] (P1)</i>
O Coensino como um projeto escolar	<i>“[...] às vezes a rede monta projetos para ampliação da escolarização dos alunos, mas não incluem os alunos com DI [...] já o Coensino inclui todos! Esse sim poderia ser uma política pública [...]” (P4)</i>
Frase que resuma o Coensino	<i>“Duas cabeças pensando juntas pensam melhor.” (P1)</i>
	<i>“Possibilidade de compartilhar experiências entre professores da sala de aula comum e da educação especial” (P2)</i>
	<i>“O Coensino é imprescindível para os professores que tem alunos com deficiência.” (P3)</i>
	<i>“Uma parceria necessária entre professores da educação especial e comum” (P4)</i>

QUADRO 29 - Efetivação do Coensino

Sobre a efetivação de uma proposta de Coensino as professoras participantes dos estudos Capellini (2004), Zanata (2004) e Rabelo (2012) apontaram, assim como as deste estudo, que seria uma das alternativas para os professores que atuam com alunos com deficiência, embora algumas mudanças, principalmente em termos de tempo para o planejamento e formação foram destacadas por esses estudos e pela presente pesquisa.

Sobre a efetivação do Coensino, a P1 relatou que *“no Coensino o contato com a professora de Educação especial é na hora, é na sala de aula comum, é no calor dos acontecimentos, isso é primordial para os alunos e professores!”*

Os relatos das professoras participantes deste estudo corroboram com os relatos das participantes dos estudos de Capellini (2004); Beamish, Bryer e Davies (2005); Mickelson, (2008); Flores (2012); Kison (2012); Rabelo (2012) e Blank (2013) ao apontarem a colaboração advinda do Coensino como sendo altamente benéfica para todos os interessados.

Ao resumir o Coensino por meio de uma frase as P1, P2, P3 e P4 trouxeram aspectos que estão na base parceria, conforme estudos Friend e Cook (1990) e Mendes (2008): dois professores atuando em colaboração têm mais ideias para resolver possíveis problemas; a troca de experiência entre os professores da sala de aula comum e da educação especial; apoio necessário para professores da sala de aula comum que atuam com alunos com deficiência.

Tema 4 - Concepções da professora de educação especial sobre o Coensino

➤ As dificuldades

A maior dificuldade encontrada ao tentar implementar o Programa de Coensino foi a falta de tempo das professoras da sala de aula comum ou a recusa de algumas por não conhecerem uma proposta de colaboração entre esses dois profissionais. A falta de tempo foi percebida no início desta pesquisa, pois as quatro professoras que participaram deste estudo não dispunham de horário livre ou do auxílio de outros profissionais da escola para que a PEE/P pudesse apresentar a proposta do Coensino e realizar a entrevista inicial. Essa falta de tempo para que o professor possa participar de pesquisas dessa natureza é apontado por Friend e Cook, (1990); French, (2002) e Mendes, (2006) como um dos entraves para a efetivação de propostas dessa natureza.

“Para apresentar a proposta da pesquisa, bem como realizar as entrevistas com as professoras tivemos que marcar nos horários da Educação Física, do intervalo, de um sábado letivo ou mesmo após o expediente, pois elas não tinham tempo e nem dispunham de um colega de trabalho que pudesse ficar com sua turma enquanto conversávamos sobre a pesquisa.[...]” (Trechos do Diário de Campo da PEE/P)

A recusa de algumas professoras em participar de propostas desse tipo, talvez esteja amparada na forma como a política de educação especial prevê a atuação desses dois tipos de professores, pois fomenta um distanciamento ainda maior na prática desses dois profissionais e vem acarretando dificuldades quando uma proposta como a do Coensino é apresentada. Outras hipóteses para a não aceitação das professoras das salas de aula comum, de acordo com Friend e Cook (1990) é que imaginam que serão avaliados, que poderão seu posto de professora da sala de aula comum; medo de expor seus medos, anseios, dividir sua sala com uma pessoa estranha, demonstrar que não são capazes de atuarem com esses alunos.

“Mesmo com uma lista com nome de várias escolas que possuíam professores que atuavam com alunos com DI tive dificuldades em conseguir participantes, pois as professoras demonstraram que não gostariam de ter outra professora em sua sala de aula.[...]” (Trechos do Diário de Campo nº 1)

PEE/P relatou que a recusa em estabelecer uma parceria colaborativa não se restringe apenas às professoras das salas de aula comum, pois professoras da SRM, que também são professoras de educação especial tanto quanto as pesquisadoras não aceitaram conversar ou estabelecer uma parceria com a PEE/P.

“Não consegui apoio da professora da SRM da escola da P3. Inclusive a coordenadora dessa escola foi procurada por essa professora, que questionou da minha presença na escola, argumentando que era arbitrária [...]” (Trechos do diário de campo da pesquisadora)

A falta de apoio por parte da gestão em algumas escolas também foi um dos entraves, pois a PEE/P não conseguiu estabelecer uma conversa sobre os alunos com DI com essas profissionais.

*“Percebo que para a gestão escolar a minha presença é algo apenas para “acalantar” as professoras que tinha alunos com DI, pois os apoios que tivemos durante esses dois anos de pesquisa foram poucos. Apenas uma das coordenadoras das quatro escolas onde ocorreu o Coensino demonstrou interesse na pesquisa e me chamava sempre para conversarmos sobre o desenvolvimento dos alunos com DI, mas a grande maioria nem chegou a conhecer a proposta. [...] ouvi uma gestora dizer a uma das professoras participantes: ‘**Agora você não reclama [...] tem uma doutoranda em educação especial na sua sala**’ como se apenas a presença da pesquisadora por si só fosse resolver os possíveis problemas ou conflitos dessa professora.*
(Trechos do diário de campo) (Grifo nosso)

As salas de aula superlotadas; a falta de apoio da equipe multidisciplinar da rede; a negação das professoras das salas de SRM em estabelecer uma parceria com PEE/P; o mito de que a professora de educação especial na sala de aula só poderia acompanhar o aluno PAEE; a desconfiança por parte das professoras da sala de aula comum sobre o conhecimento dos assuntos da sala de aula comum por parte da PEE/P; a crença de que a PEE/P atuaria com os alunos PAEE em um “cantinho da sala”, a falta da cultura em adaptar os conteúdos acadêmicos para os alunos com dificuldade de aprendizagem entre outros fatores foram dificuldades encontradas durante a realização desta pesquisa, assim como nas pesquisas realizadas por Capellini (2004); Beamish, Bryer e Davies (2005); Mickelson, (2008); Flores (2012); Kison (2012); Rabelo (2012) e Blank (2013).

➤ As aprendizagens

Para a pesquisadora os ganhos referentes à sua ampliação profissional foram muito significativos, pois por meio do Coensino teve a oportunidade de vivenciar *in loco* a dinâmica de uma sala de aula, a rotina de uma escola pública comum, além de ampliar seus conhecimentos com relação às formas de transmissão de determinado conteúdo tanto para os alunos com DI quanto para os demais alunos da sala de aula; manejo de sala de aula, as formas de resolver os conflitos entre os alunos, ampliação das estratégias para diferenciar o ensino de modo que os alunos com DI pudessem participar

das aulas; partilhar os conhecimentos e recursos adquiridos em sua formação; dividir as responsabilidades; escutar o professor da sala de aula comum; além de tentar superar as expectativas dos alunos e professores.

[...] A sala de aula é um espaço de aprendizagem. Todo dia aprendo algo novo! Hoje aconteceu um episódio interessante na sala de aula da P1-SC: um aluno pedia o tempo todo para ir ao banheiro, se retorcia na carteira. Pediu a professora para ir ao banheiro, me pediu, mas eu não tinha autorização para isso. Ainda era o período de observação. Creio que fiz “caras e bocas!”, pois a P1-SC me disse: — Você deve estar achando que sou uma bruxa! Mas, daqui a 10 minutos vamos para o intervalo e gostaria que você acompanhasse a saída dos alunos e verificasse se esse aluno – o que estava querendo ir ao banheiro – vai realmente para o banheiro! [...] Na hora da saída para o intervalo os alunos formaram filas e saíram da sala, [...] para meu espanto, o aluno saiu da sala pulando, conversando, foi lanchar, correr [...] fez tudo, menos ir ao banheiro! [...] São situações simples de sala de aula que só quem conhece é quem está nela todos os dias! [...]” (Trechos do diário de campo da pesquisadora)

No estudo desenvolvido por Beamish, Bryer e Davies (2005); Rabelo (2012); BLANK (2013) todos os professores da educação especial, assim como a PEE/P, relataram que o seu desenvolvimento profissional em relação ao ensino; manejo da sala de aula melhorou consideravelmente ao compartilharem a sala de aula do professor da educação comum, além de expandiram suas habilidades na execução dos conteúdos curriculares do ensino regular.

Embora, tanto neste estudo quanto nos estudos analisados sobre Coensino desenvolvidos aqui no Brasil e em outros países, verifica-se que muitos pressupostos do Coensino ainda não estão sistematizados, pois a maioria dos estudos aponta que, no caso dos conteúdos escolares, o professor da sala de aula comum é quem ensina o conteúdo geral, enquanto o professor de educação especial auxilia-o, o que reflete a forma como a atuação desses dois profissionais vem sendo desenvolvida ao longo da história.

Apesar de alguns empecilhos como o pouco tempo para o planejamento, a falta do apoio dos gestores escolares e de alguns familiares dos alunos com DI, a PPE/P argumentou que a participação de uma professora de educação especial no âmbito da sala de aula comum é de extrema importância no contexto da inclusão escolar, pois a maioria dos professores participantes deste estudo sentiu-se amparadas com essa parceria.

➤ **Exemplos dos diários de campo da PEE/P**

As concepções da PEE/P sobre o Programa de Coensino foram sistematizadas em diários de campo organizados de acordo com os oito componentes do Coensino proposto por Gately e Gately (2001). O Quadro 30 apresenta um exemplo de uma síntese dos diários que relataram o componente da Comunicação Interpessoal entre os participantes. Esses fragmentos perpassam pelas fases do Promaga: Inicial, de Comprometimento e do Coensino.

FRAGMENTOS DOS DIÁRIOS DE CAMPO DA PESQUISADORA			
COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL			
CATEGORIAS	FASES		
	INICIAL Mês de março	COMPROMETIMENTO Meses de abril/maio	COENSINO Meses de junho a dezembro
Entre as professoras e pesquisadora	<i>Comunicação cautelosa</i>	<i>Comunicação mais aberta</i>	<i>Comunicação aberta</i>
	<i>Pouca conversa</i>	<i>Falamos sobre todos os alunos, trocamos emails com os conteúdos da sala de aula</i>	<i>Solicitam minha opinião, sugestões, sinto que confiam mais em mim</i>
	<i>Não participava do intervalo na sala dos professores</i>	<i>Passsei a participar do intervalo, mas a conversa era escassa entre os professores.</i>	<i>No intervalo os professores pediam minha opinião sobre seus alunos com deficiência</i>
Entre alunos e pesquisadora	<i>Curiosos com a minha presença</i>	<i>Perceberam que não era mais apenas uma visita ou aquela professora 'boazinha' ou dos alunos 'especiais'.</i>	<i>A comunicação tornou-se aberta, respeitosa e amistosa.</i>
	<i>Tornaram se falantes, indagadores e manipuladores</i>	<i>Dirigiam-se a minha pessoa com o mesmo respeito que demonstravam a professora da sala de aula</i>	<i>Deixaram de me chamar de professora dos alunos especiais.</i>
	<i>Os alunos com DI me olhavam assustados ou com repulsa</i>	<i>Os alunos com DI perceberam que podia contar comigo também</i>	<i>Internalizaram que teriam duas professoras e passaram solicitar meu auxílio</i>
Entre familiares e pesquisadora	<i>Comunicação cautelosa</i>	<i>Comunicação extremamente aberta</i>	<i>Comunicação constante, inclusive por telefone</i>
	<i>Pareciam desconfiados</i>	<i>Relataram tudo que era perguntado</i>	<i>Passaram a confiar na proposta</i>
	<i>Não acreditavam que seus filhos seriam beneficiados</i>	<i>Demonstraram interesse na proposta de colaboração</i>	<i>Solicitavam minha opinião para resolver algum assunto referente ao aluno com DI</i>
Entre gestores escolares e pesquisadora	<i>Comunicação cautelosa</i>	<i>Comunicação/amigável</i>	<i>Comunicação aberta e amistosa!</i>
	<i>Não disponibilizaram todos os documentos dos alunos</i>	<i>Pediam opiniões sobre determinados assuntos dos alunos.</i>	<i>Era tratada como uma das professoras da escola.</i>
	<i>Observavam minha presença de longe</i>	<i>Fui convidada para participar dos HTPCs das professoras.</i>	<i>Era convidada para reuniões, festinhas e confraternizações.</i>

Quadro 30 - Fragmentos dos diários de campo da pesquisadora

Tema 4: Opiniões das mães dos alunos com DI sobre o Coensino

A conversa inicial e as intermediárias com as mães desses alunos foram descritas ao longo deste texto, pois se tornaram fontes de informações valiosas para este e futuro estudos.

Os pais dos cinco alunos com DI que participaram do Programa de Coensino foram peça chave em todo processo de implementação dessa proposta, desde a concessão para que seus filhos participassem da pesquisa até a disponibilidade de participarem de reuniões com as professoras. Desde o início do estudo os pais desses alunos, em sua maioria, tornaram-se parceiros dessa proposta.

Durante todo processo a PEE/P e as professoras da sala de aula comum sentiram-se apoiadas por esses familiares, que há muito almejavam que seus filhos tivessem uma melhora na escola. Foi das mães dos alunos com DI que as professoras obtiveram as maiores e melhores informações sobre seus filhos no sentido de conhecê-los para que assim pudessem sistematizar um apoio pedagógico mais próximo as suas realidades.

“Esse ano é a primeira vez que sou chamada para discutir sobre a educação do meu filho! [...] Essas orientações, apesar de que não tenho muito conhecimento, estão me ajudando quando vou acompanhar as atividades que vocês mandam.” (FA1-SC) (relato da mãe do aluno A1-SC em um dos encontros com a PEE/P registrado no diário de campo da pesquisadora)

O relato da mãe do A1-SC corrobora com os dados do estudo de Capellini e Mendes (2007), por de acordo com essa autora os pais dos alunos com deficiência, em sua maioria, querem ser ouvidos e desejam participar da educação dos seus filhos de maneira mais efetiva, mas em muitos casos não recebem nenhuma orientação sobre como proceder com as atividades escolares.

Os pais dos alunos com deficiência não estão acostumados a irem à escola para receberem instruções ou informações sobre a melhor maneira de proceder com seus filhos, mas sim para receber reclamações, por isso, se assustam quando são chamados.

“Quando você ligou que queria falar com minha filha sobre o A3-VC fiquei meio assustada, mas depois quando eu vim aqui com ela e, você explicou que não podia mais chamá-lo de burro, eu entendi que isso era importante e não deixei falar mais isso [...] Ela também entendeu, vejo ela ensinando as tarefas que vocês mandam para ele [...]” (FA3-

VC) (relato da mãe do aluno A3-VC em um dos encontros com a PEE/P registrado no diário de campo da pesquisadora)

Ao final do Coensino as mães foram chamadas mais uma vez à escola para avaliarem os efeitos do Coensino na vida escolar dos seus filhos. Os relatos finais das cinco mães dos alunos com DI partiram da seguinte questão: Quais as principais mudanças na vida escolar do seu filho após ter participado do Coensino nesse ano? As respostas foram registradas em áudio e descritas no Quadro 31 a seguir.

CONCEPÇÕES DAS MÃES DOS ALUNOS COM DI SOBRE AS PRINCIPAIS MUDANÇAS NA VIDA ESCOLAR DOS SEUS FILHOS APÓS TER PARTICIPADO DO COENSINO	
MÃE DO ALUNO	TRECHO ILUSTRATIVO
A1-SC	<i>Meu filho ano passado não aceitava fazer nenhuma atividade na escola e esse ano começou da mesma forma. Pedi ajuda a professora da escola, mas ela também não conseguiu ajudá-lo. Por isso pedi uma avaliação na APAE, sei que ele tem deficiência intelectual, mas não queria levá-lo para uma instituição [...]. Então, veio sua colaboração e logo tivemos um excelente resultado, foi muito rápido! Agradeço a Deus por isso, pois foi Ele que colocou você em nossas vidas. Espero que esse trabalho continue! Até a professora mudou o jeito como tratava meu filho. Percebo que ela hoje tem mais paciência com ele e acredita mais nele. [...] Quando eu e meu marido saímos com nosso filho para passear ou fazer compras ele fica tentando ler as palavras que vemos na rua. Isso foi depois dessa pesquisa! [...] E, as atividades para casa! Nem acredito que meu filho fez tantas atividades! [...]</i>
A2-SC	<i>Eu percebo que ele melhorou depois da sua ajuda e da professora desse ano, que é muito paciente, mas acredito que ele não consegue aprender mesmo. Os remédios que ele toma interferem também. Até a fono que você indicou eu não pude mais levar, não tenho tempo, minha vida é uma correria. Meu filho é muito agitado, por isso a escola me chama sempre, mas lá na APAE eles não me chamam, por isso acho que aqui [referindo-se a escola comum] eles dão conta dele. Sei que ele melhorou com vocês, porque antes não sabia nenhuma letrinha e agora até o nome ele escreve [...].</i>
A3-VC	<i>Antes desse apoio meu filho era muito agitado, não gostava de vir à escola, não realizava nenhuma atividade, depois da sua ajuda e da professora, que é muito boa, ele agora até reconhece dinheiro, vai ao mercado e tudo. [...] agora gosta de vir à escola, [...] faz as atividades que vocês mandam para casa e tem maior cuidado com as coisas da escola. [...] Disse que quando for rapaz vai trabalhar em um supermercado! Estou muito feliz com esse apoio, pois antes disso meu filho havia levado atividade para casa quando era bem pequenininho, uns quatro anos [...] A gente achava que ele não aprendia nada, o médico mesmo falou que nem forçasse que ele não aprenderia!. [...] Até a irmã dele parou de chamá-lo de burro e ainda ajuda nas atividades que vocês mandam para casa!</i>
A4-VC	<i>Minha filha hoje é muito mais feliz! Ela adorou o caderno que recebeu! [...] Faz as atividades que vocês mandam com muito gosto e diz assim: __Eu tenho que caprichar porque a professora vai à escola amanhã! Ela pega as atividades e mostra para mim e para os irmãos, diz que está aprendendo a ler e que vai fazer uma carta para nós bem bonita. É uma alegria ver minha filha assim tão animada com a escola, coisa que não acontecia antes de você vir para essa escola.</i>
A5-VC	<i>Ele passou a gostar mais da escola, antes dizia o tempo todo que não queria mais essa escola [...] Cuida mais dos materiais escolares, [...] mostrou para a família toda o caderno do time do Flamengo e os lápis novos que você deu. [...]. Está todo contente porque escreve o nome dele.[...] Mas, eu preciso mesmo é do auxílio do Governo para me ajudar com os remédios. Ele é muito agressivo em casa e quando o remédio acaba não sei o que fazer. Fala muitos palavrões e até agride os irmãos.</i>

QUADRO 31 -Concepções das mães dos alunos com DI sobre o Coensino

De maneira geral as mães apontaram o Coensino como algo positivo na vida dos seus filhos. Dados semelhantes foram encontrados no estudo de Capellini e Mendes (2007) que constataram que o planejamento colaborativo que envolve os familiares é essencial para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Entre os familiares dos participantes do estudo de Capellini e Mendes (2007) assim como os deste estudo verificou-se relatos sobre:

- Visão assistencialista da escola: a mãe do aluno A5-VC queria saber como conseguir, por parte do governo, um benefício para seu filho; a família do A1 também do estudo citado também teve essa visão.
- Que seu filho estava mais feliz: a mãe da A4-VC relatou que sua filha estava mais feliz depois do Coensino assim como a família da A2 do estudo citado.
- Chamamentos pejorativos: a irmã de A3-VC parou de chamá-lo de “burro” assim como o irmão de A1, do estudo citado, parou de chamá-lo de “cabeçudo” depois do Coensino.

Os familiares dos alunos participantes deste, assim como os de Capellini e Mendes (2007) emitiram o desejo de que o Coensino não se encerrasse.

Seria bom se tivesse duas professoras todo ano [...] com o que A4-VC aprendeu em um ano, acho que se fosse direto ia aprender muito mais. [...] uma pena que é só esse ano. [...] (FA4-VC) (relato da mãe da aluna A4-VC em um dos encontros com a PEE/P registrado no diário de campo da pesquisadora)

Outro aspecto positivo no Coensino na visão dos pais foi que seus filhos passaram a levar atividades para casa, o que na visão de Christovam e Cia (2013, p. 577), se constitui em uma das formas de aproximar a família do aluno com deficiência da escola “*[...] a indicação de tarefas pela escola para serem realizadas em casa, podem de fato ser importantes e promover o envolvimento dos pais à vida escolar dos filhos.*”.

- **Tema 5: Medidas de validade externa**

Durante o desenvolvimento do Coensino foi solicitado aos estagiários do curso de educação especial, da pedagogia e aos cuidadores que estavam atuando nas salas das professoras participantes que avaliassem o Coensino por meio de um

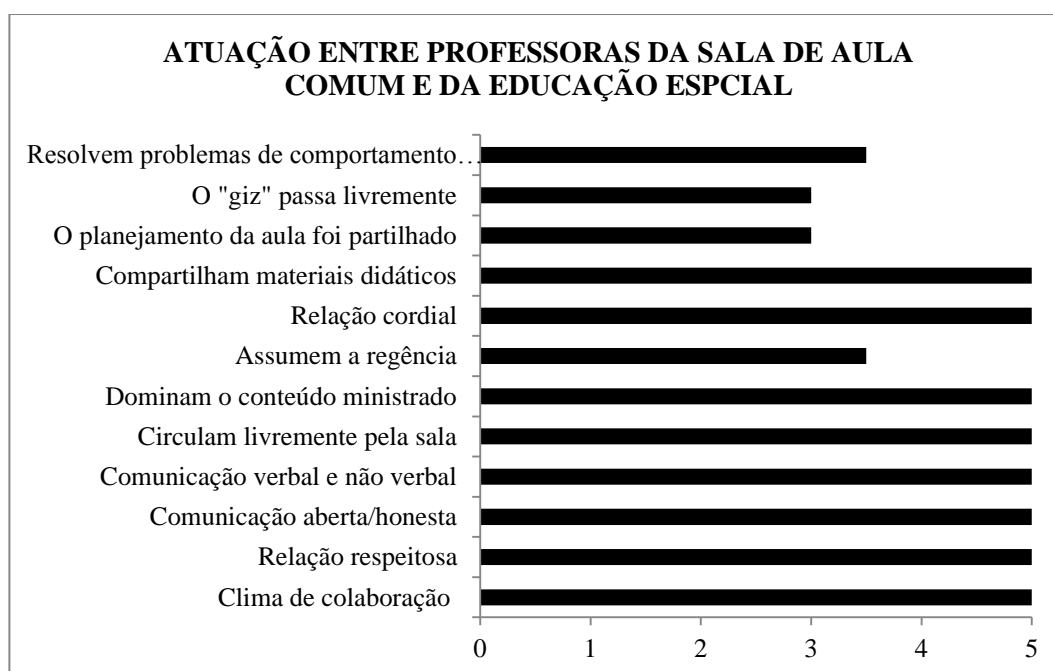
instrumento denominado Escala de Avaliação para Observadores Externos – EAOE com objetivo de fazer a triangulação dos dados das avaliações dos pais e das professoras sobre o Coensino. Ao todo foram duas avaliações em cada sala de aula realizada por oito observadores externos diferentes.

A EAOE foi dividida em quatro temas: atuação das professoras de educação especial e comum; postura dos alunos da sala de aula; estratégias para os alunos com DI e sua postura em sala de aula, o modelo de Coensino mais frequente em sala de aula.

Tema 1 - Atuação das professoras de educação especial e comum: dividido em 12 categorias.

Verificou-se que na síntese das oito avaliações que a atuação entre as P1, P2, P3 P4 e PEE/P era baseada em uma relação com princípios da colaboração entre professores que participam de uma proposta de Coensino. A menor nota dada foi de 3,5 em uma escala de zero a cinco.

Figura 33 – Atuação entre professores da sala de aula comum da Educação Especial



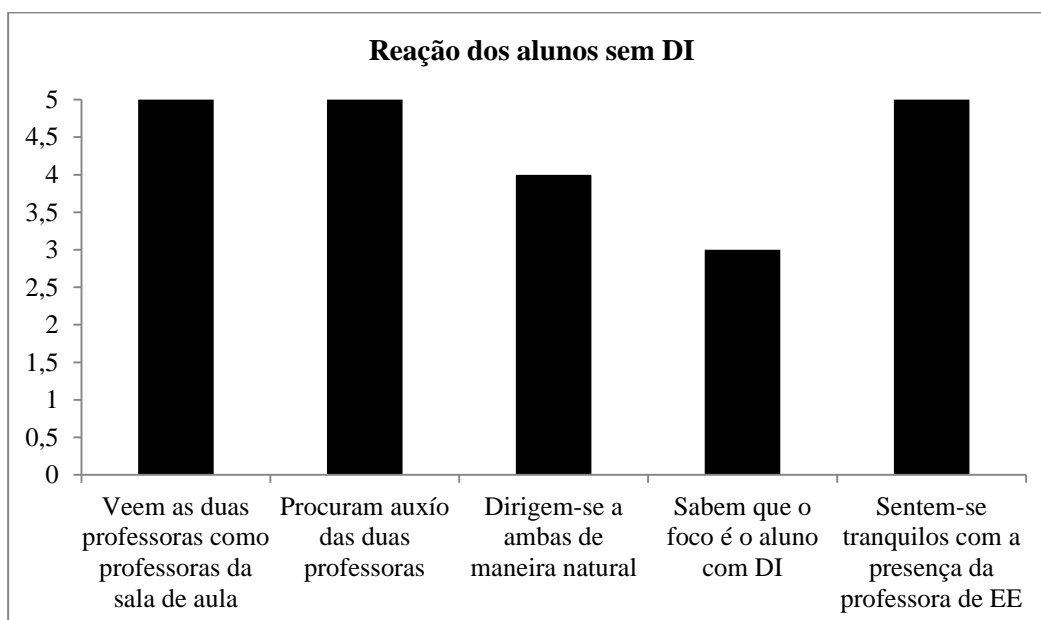
Capellini (2004); Beamish, Bryer e Davies (2005); Mickelson, (2008); Flores (2012); Kison (2012); Rabelo (2012) e BLANK (2013) também constataram em seus estudos essa mesma relação de colaboração entre os professores da educação especial e comum. Contudo, essa relação positiva que foi analisada ao final deste estudo

não revela as dificuldades do processo. Dessa forma seria interessante que as avaliações por observadores externos pudessem ser realizada ao longo do desenvolvimento do Coensino.

Tema 2 - Reação dos alunos sem deficiência: dividido em cinco categorias.

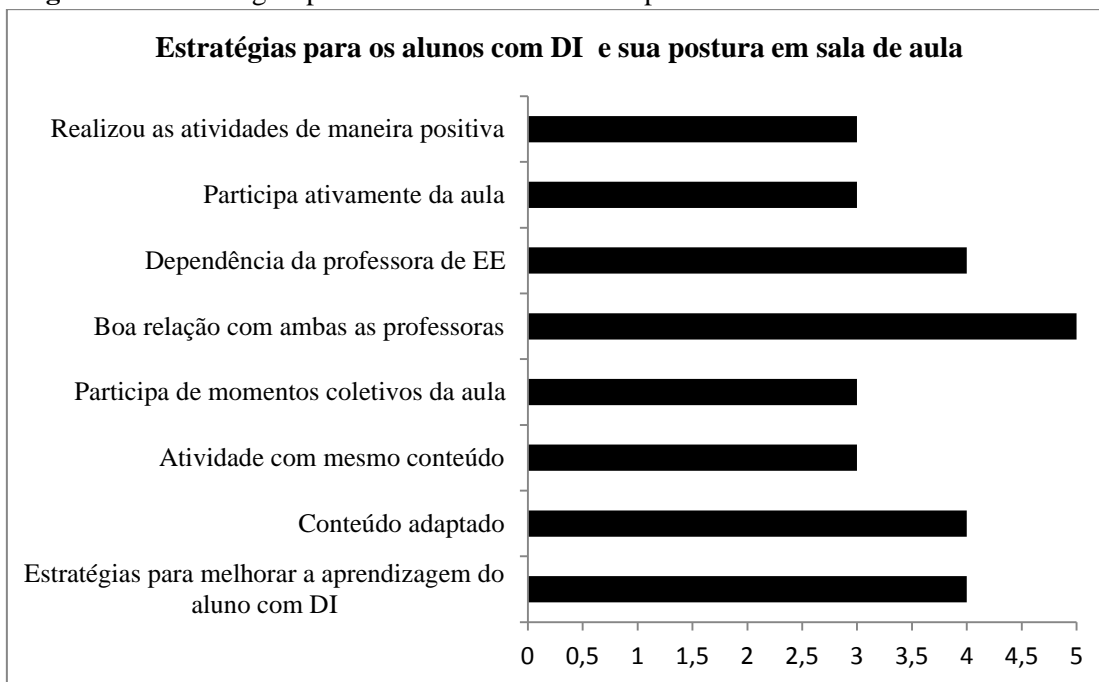
Verificou-se que os alunos sem deficiência participaram do Coensino sem maiores conflitos, por de acordo com a avaliação abaixo eles agiam de maneira natural à presença de outra professora em sala de aula, além de entenderem que o foco não era apenas o aluno com deficiência.

Figura 34 – Reação dos alunos sem DI

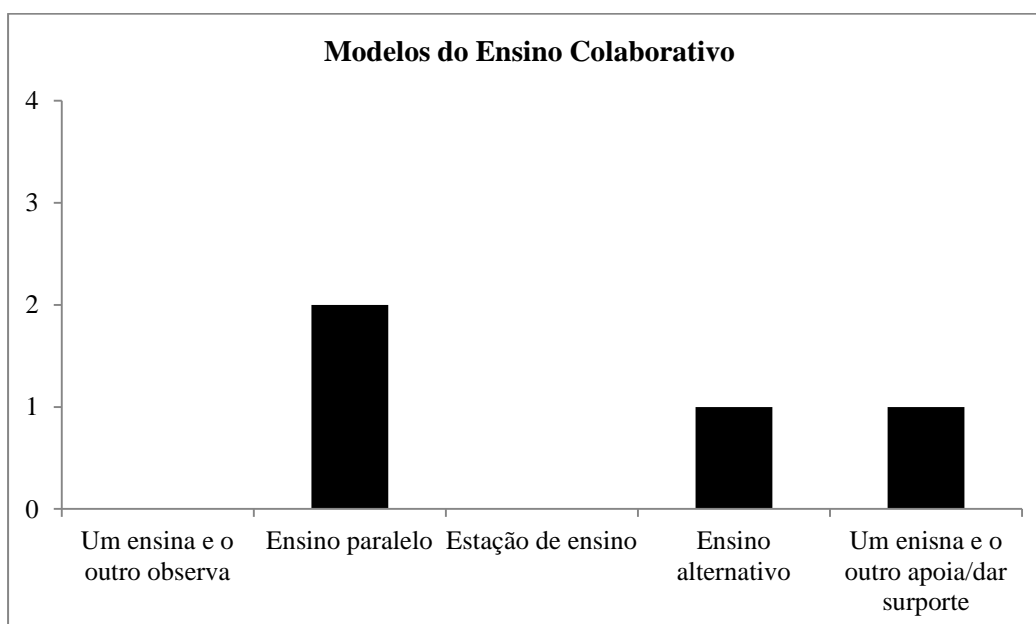


Tema 3 - Estratégias para os alunos com DI e sua postura em sala de aula: dividido em oito categorias.

Os cinco alunos com deficiência, exceto pelo A5-VC, participaram da aula, pareciam gostar de ambas as professoras, além de realizarem atividades mais próximas ao conteúdo da sala de aula.

Figura 35 – Estratégias para os alunos com DI e sua postura em sala de aula**Tema 4** – Modelos do Coensino

Em relação aos modelos do Coensino, descrito no Quadro 1 desta tese foram identificados na seguinte forma: na sala de aula da P1 e P3 era mais baseado no ensino paralelo, na sala da P2 era o modelo de um ensinar e outro dar suporte e na sala da P4 era o ensino alternativo. Contudo, conforme apontado por Wess e Lloyd (2003); Capellini (2004) e Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) esses modelos não são fixos e podem ocorrer em momentos diversos do Coensino.

Figura 36 – Modelos de Coensino

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o professor de educação especial vem atuando fora da sala de aula comum numa perspectiva clínica centrada no aluno e, o professor da educação comum em suas salas de aula com as portas fechadas. Contudo, com o aumento da matrícula dos alunos com Público Alvo da Educação Especial – PAEE nas escolas comuns, novas perspectivas foram criadas em torno dos papéis desses dois profissionais.

Entre essas perspectivas está o trabalho em colaboração entre esses dois professores, pois resultados de alguns estudos¹⁶ apontaram que essa parceria pode se constituir em mais um serviço de apoio de educação especial centrado na sala de aula comum. Embora, muitos fatores como a falta de uma cultura de colaboração entre esses dois profissionais, a falta de tempo para o planejamento, a falta de apoio por parte da gestão, o fato do Coensino não ser uma proposta reconhecida pela rede de ensino, de não ter um documento que possa ser acessado pelos professores dos anos seguintes que acompanharão esses alunos e principalmente a falta de uma política pública que respalde essa parceria; tenham sido dificultadores para uma colaboração baseada, em sua totalidade nos princípios da teoria do Coensino.

Entre esses fatores destaca-se neste estudo a falta da cultura da colaboração na formação desses dois profissionais, o que dificulta o processo do Coensino. Ou seja, até entenderem que poderiam realizar um trabalho sem hierarquias passou-se um tempo considerável que poderiam estar atuando colaborativamente.

A falta de colaboração entre esses dois profissionais refletiu em todo processo de implementação do Coensino tanto nos estudos nacionais quanto nos internacionais analisados ao longo desta tese. Neste estudo isso ficou claro, pois os participantes – professores da sala de aula comum, pais e alunos com deficiência e a sala de aula como um todo, acreditavam que a atuação da professora de educação especial se restringiria apenas ao aluno com PAEE.

O que minimizou essa visão tanto nesta pesquisa quanto nas demais analisadas foi a escolha da metodologia para implementação de propostas dessa natureza, como por exemplo, o tipo de pesquisa escolhido. Geralmente em estudos que

¹⁶ Rea, McLaughlin e Walter-Thomas (2002); Hunt et al (2003); Capellini (2004); Zanata (2004); Mendes (2006); Hang e Rabren (2008) ; Lago e Almeida (2009); Almeida e Machado (2010); Frade (2011); Zerbato, Vilaronga, Mendes e Paulino (2012); Rabelo (2012); Kison (2012), entre outros.

envolvem a colaboração utiliza-se a pesquisa colaborativa, a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa participante que tem contribuído para que essas implicações sejam sanadas ou reduzidas ao longo do processo, pois trazem as professoras do ensino comum como coautoras na construção da proposta de Coensino.

Nessa perspectiva metodológica o presente estudo pautou-se na pesquisa participante com a intenção de demonstrar que o Coensino para professores que atuam com alunos PAEE no contexto da sala de aula comum é viável e poderá se constituir em mais uma estratégia de serviço apoio efetivo, pois os ganhos tanto para os profissionais envolvidos quanto para os alunos com deficiência, apontados pelos estudos já realizados e por este, foram significativos, embora seja mais uma proposta de alternativa de serviço à educação especial sem a intenção de torná-lo modelo único.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa elaborou, implementou e avaliou uma proposta de atendimento educacional especializado baseado nos princípios da colaboração entre esses dois profissionais denominado Programa de Coensino. A partir dos dados advindos desse programa e analisados à luz da literatura sobre o tema foi possível registrar que o Coensino, embora com algumas dificuldades de implementação, trouxe mudanças tanto na prática desses dois profissionais quanto para o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Essas mudanças, apesar de não poderem ser generalizadas devido à amostra pequena de participantes, necessitam ser sistematizados/registrados em um documento que possa fazer parte do histórico escolar dos alunos, para que assim os profissionais, que atuarem com eles no futuro, possam ter conhecimento sobre o desempenho que ocorreu nesse processo, pois durante o *follow up* verificou-se que os alunos com DI regrediram em seu processo de escolarização e que os professores atuais não sabiam que existiu avanços na escolarização destes alunos, apesar da pesquisadora ter entregue a gestão escolar um relatório de cada aluno.

Sistematizar esses resultados e incorporá-los ao histórico dos alunos participantes é mais um desafio dessa proposta que poderá ser superado caso o Coensino venha tornar-se uma alternativa de serviço de apoio aos alunos PAEE, mas para que isso ocorra deve sustentado por meio de políticas públicas.

Apesar das dificuldades, os resultados deste estudo apontaram que os professores da sala de aula comum passaram a:

- Acreditar no potencial dos alunos com DI.

- Buscar recursos para esses alunos junto à gestão escolar.
- Adaptar atividades para que esses alunos participassem das suas aulas;
- Integrá-los nas atividades coletivas da sala de aula e da escola.
- Buscar parceria com as famílias desses alunos.
- Considerá-los como seus alunos e não apenas alunos da Educação Especial ou da SRMs.
- Mostrar para os demais alunos que o aluno com DI também era um aluno da turma que tinha dificuldades assim como todos.
- Respeitarem o ritmo desses alunos.
- Dividirem sua sala de aula, a responsabilidade com seus alunos, seu planejamento, recursos, suas ideias, dúvidas e anseios com outro profissional, além de demonstrarem que necessitavam de apoio para atuar com os alunos com DI.

As professoras da educação comum relataram nas entrevistas finais que foram beneficiadas pela parceria estabelecida e que todo processo levou-as a refletirem sobre sua prática, pois acreditavam, antes da parceria, que para esses alunos acompanharem o ritmo da turma teriam que internalizar todo conteúdo. Nesse sentido, imaginavam que não seriam capazes de intervir de maneira satisfatória junto aos alunos com DI, mas a partir do momento que puderam contar com outro professor, dentro da sala de aula, muitas concepções mudaram: deixaram de chamar os alunos com DI de alunos “especiais” ou de alunos da “inclusão”, a avaliar esses alunos com objetivo de verificar o nível de conhecimento e tentar ampliá-lo.

A professora de educação especial ampliou sua visão enquanto professora profissional, pois atuou com o aluno com deficiência em um contexto mais amplo, onde vários conflitos e situações que antes não faziam parte de sua atuação profissional estiveram presentes durante a parceria do Coensino:

- Atuar com grande número de alunos por sala.
- Lidar com as dificuldades de aprendizagens diferenciadas entre os alunos.
- Lidar com comportamentos inadequados de alguns alunos.
- Compreender o manejo de uma sala de aula comum; as manhas e artimanhas dos alunos.

- Compartilhar recursos e ideias.
- Atuar em colaboração.
- Lidar com sentimentos contraditórios como o de não sentir-se parte da equipe escolar ou falta de autonomia para resolver determinados problemas.

Para a professora de educação especial a superação dessas dificuldades ao longo do processo, foi um aprender/fazendo, pois além de ser uma proposta nova no Brasil, o trabalho em colaboração exige muitas vezes um enfrentamento de opiniões consolidadas, de ambos os professores, que só serão superadas com a prática na sala de aula comum e com a implementação de políticas que favoreçam a atuação conjunta desses professores.

Para os alunos com DI verificou-se por meio das avaliações pedagógicas: antes e após a parceria; das falas das professoras participantes e dos seus familiares que houve avanços tanto no aspecto pedagógico quanto na socialização dos mesmos. Os avanços pedagógicos apresentados por esses alunos ainda estão aquém dos conteúdos apresentados/apreendidos pelos demais alunos da turma ou comparados com a série/idade. Contudo, ficou evidente que o apoio e a intervenção do professor de educação especial no âmbito da sala de aula comum contribuiu para diminuir as dificuldades de aprendizagem desses alunos, favorecendo a escolarização dos mesmos no contexto da classe comum da escola regular.

Os resultados dos alunos com DI apontaram que eles:

- Possuem potencial acadêmico para serem escolarizados.
- Sua participação na escola não precisa restringir-se apenas a socialização.
- Ao serem auxiliados e orientados, de maneira adequada pelos dois professores, ampliaram seu repertório acadêmico.
- Podem sair de uma situação de exclusão com atividades de recorte, pintura e colagem para uma situação de inserção em atividades mais próximas ao currículo escolar e ao seu cotidiano.
- Podem tornar-se alunos daquela turma e daquela escola.

Os pais destes alunos entenderam que a escola poderia tornar-se parceira e, que esta, não estava fazendo nenhum favor em receber seus filhos, pois a educação dos mesmos além de ser um direito garantido em lei deve ser de qualidade. Passaram a

acreditar que seu filho, embora, há muito tempo na escola comum sem ter adquirido conteúdos acadêmicos, poderiam ser escolarizado e a realizar atividades escolares em casa com auxílio da família.

Durante o Coensino os pais dos alunos com DI participaram das reuniões com as professoras sem o sentimento de que seriam reuniões apenas comentários negativos sobre seus filhos; passaram a cobrar dos professores o desenvolvido escolar dos seus filhos, além de buscar juntos aos outros familiares mais respeito em relação à deficiência e as dificuldades que essa acarreta.

Os resultados, de maneira geral, apontaram que a assistência sistemática oferecida ao professor do ensino comum, via colaboração do professor de educação especial por meio do Coensino, assim como nos estudos de Capellini (2004), Zanata (2004); Mendes (2006); Rabelo (2012), entre outros, pode ser benéfico na construção de uma escola inclusiva. Embora, não se configure como estratégia fácil de ser implementada e, nem “remédio para todos os males”, pois por si só não resolve os problemas advindos da inclusão escolar dos alunos com deficiência, que em sua maioria estão ligados aos problemas da educação brasileira.

Conforme estudos realizados por Mendes e Malheiro (2012); Kassar (2012) não pode existir no país, com uma política de educação inclusiva em expansão, um atendimento educacional especializado prestado apenas nas SRM como o único e melhor modelo para apoiar a escolarização dos alunos com deficiência.

O Coensino, no Brasil, ainda não se constituiem uma política de inclusão escolar, dessa forma, publicar os dados dessas pesquisas é de suma importância na busca influenciar políticas de educação especial pautadas na colaboração entre professores do ensino comum e especial.

Os resultados deste estudo fomentam outras vertentes de estudos envolvendo o Coensino: estudos com uma população maior a partir de estudos longitudinais com os mesmo alunos PAEE, mas com outros professores da educação comum e especial com vistas a identificar se essa estratégia favorece a escolarização desses alunos independente dos profissionais envolvidos, além de estimular a colaboração entre os professores da escola ou da rede; estudos com a colaboração entre professores da educação especial que atuam na SRM e professores da sala de aula comum na forma de consultoria e de Coensino com vistas, entre outros aspectos, de estreitar a relação entre esses dois profissionais; estudo baseado no Coensino para

elaboração de um plano educacional individualizado que pudesse ser acessado e reelaborado por ambos professores – da sala de aula comum e da SRM, bem como estudos que abranjam a questão da formação em serviço desses dois professores para atuarem colaborativamente.

Seria interessante também estudos que pudessem elaborar e avaliar instrumentos padronizados que pudessem ser utilizados em pesquisas de Coensino, pois os instrumentos para pesquisas dessa natureza são escassas no Brasil e os que existem na literatura estrangeira necessitam de grandes adaptações.

Concluindo, espera-se que com a atuação conjunta desses dois professores na sala de aula comum e com a ampliação de pesquisas de intervenção no âmbito das escolas, os apoios e recursos que ainda estão nas legislações, decretos, resoluções se concretizem nesses espaços. Espaços que independem da localização geográfica, pois as escolas onde esta pesquisa foi desenvolvida: duas no interior da Bahia e duas no interior de São Paulo necessitam passar por grandes reformas em termos de apoio e recursos para o professor da sala de aula comum e incentivo à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Ou seja, os PAEE vêm aumentando as estatísticas de matrículas nas redes de ensino comum, mas a educação de qualidade ainda está longe de acontecer.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. de. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência. In: **Revista de Educação**. PUC, Campinas, nº 6, 2004, p. 33-48.

ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J.S. Co-teaching: A different approach to inclusion. **Principal**, v.79, p. 48-51, 2000.

ASSIS, C. P.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Coensino: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare** (Impresso), v. 6, p. 1-15, 2010.

AZEVEDO, K. A. A.; ALMEIDA, M. A. A contribuição do construtivismo para a Educação Especial: Alguns estudos de caso. In: **VIII Ciclo de estudos sobre Deficiência mental**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, 1995. p.1 - 15

BACHARACH, Nancy; HECK, Teresa Washut; DAHLBERG, Kathryn. **Co-Teaching In Higher Education**. Journal of College Teaching & Learning – March 2008 Volume 5, Number 3. Disponível em: <<https://www.stcloudstate.edu/soe/tqe/meetteam/default.asp>> Acesso Dez. 2013.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** 2011, vol.17.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Feb. 2014.

BEAMISH, W.; BRYER, F.; DAVIES, M. **Co-teaching in Queensland Primary Schools: Teacher Reflections**. Griffith University, Centre for Learning Research. 2005. Disponível em: <<http://research-hub.griffith.edu.au/display/n4fb578e803e58f6c0482d98c786afa3c>> Acesso em Dezembro 2013.

BELL, Angela. **A study of third and fourth grade map scores before and after coteaching in the general education classroom.** The Educational Leadership Faculty Northwest Missouri State University Missouri Department of Educational Leadership College of Education and Human Services. 2013. Disponível em: <http://www.nwmissouri.edu/library/researchpapers/2013/Bell,%20Angela.pdf> > Acesso Fev.2014.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, **In/Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, hitóricos e conceituais.** Campinas, SP: Papirus 2011.

BLANK,Sarah Cecilia. **General and Special Educator's Perceptions of Co-Teaching in Inclusive Middle Schools.** 2013. 43 f. Thesis (Master of Education) - The Faculty of the Patton College of Education Ohio University. July, 2013. Disponível em: http://ijl.cgpublisher.com/products_index > Acesso Fev.2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____.Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica/Secretaria da Educação Especial.** MEC/SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

_____. **Atendimento Educacional Especializado - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas,** Brasília, 2007

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/potilicaeduc ESPECIAL.pdf>.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4/2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da Presidência da República do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso: outubro de 2011.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, E. G. e ALMEIDA, M. A. (Org.) **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política, e formação.** Marília: ABPEE, 2012. (p.127-146).

CABRAL, L. S. A. O Coensino na classe comum para a viabilização da inclusão escolar. In: **Anais do Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.** Londrina: Editora da UEL, 2009. v.1. p.1 – 10

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Coensino no processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental.** 2004 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI V. L. M. F. FALEIROS, A. C. SILVA, C. L. Mapeando a inclusão escolar na rede municipal de educação de Bauru. In: **IV FÓRUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM: perspectivas da extensão universitária e da prestação de serviços.** Marigá, PR, 2006. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/Forum_extensao/IV_Forum> Acesso em 14 de junho de 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F., MENDES, E. G. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o Coensino In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007, Londrina. **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.** Londrina: Editora da UEL, 2007a. v.1. p.1 – 8.

_____. Avaliação das possibilidades do Coensino no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (Org) **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008,p.104-112.

CÁRNIO, M. S.;SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Rev. Teoria e Política da Educação**, v.14, n. 1, p.143-151. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/13.pdf>>. Acesso em: Abril 2011.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. PortoAlegre: Editora Mediação, 2008, 152 p.

CASTRO, S. F.de; FREITAS, S. N. As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 49-75.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Common issues and practical solutions to co-teaching. In: **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009. p. 19-35.

CHRISTOVAM, A. C. C; CIA, Fabiana. O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 4, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Fevereiro 2014.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. **Ultrapassando barreiras: professoras diante da inclusão**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a10.htm>>. Acesso em: Maio 2012.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-161739/>>. Acesso em: Janeiro 2014.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus, 2006. p. 85-113

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em maio de 2012.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 25.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 6)

_____. Alfabetização em processo/ Emilia Ferreiro: (tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro). – 20 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo, Cortez, 2011

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIOR, C.; MOREIRA, C. de F.; RIBEIRO, M. E. Educação inclusiva: qual a concepção dos professores acerca do Programa Nacional. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 4., 2006, Belo Horizonte. **Proposta e ações inclusivas: impasses e avanços**. Belo Horizonte; PUC/MG, 2006. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/067.pdf>>. Acesso em junho 2008.

FLORES, K. V. **Inclusive general education teachers' perspectives on inclusion: a qualitative case study**. 2012. 128 f. Thesis (Master of Arts in Education – Special Education) - Department of Special Education, Rehabilitation, School Psychology, and Deaf Studies California State University, Sacramento. Summer, 2012. Disponível em: <http://csus-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/1823/PDF.pdf?sequence=1>> Acesso Dez.2013.

FONTES, R. S. Coensino: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FRADE, C. M. L. S. **Coensino: clima de partilha**. 2011. 155p Dissertação (Mestrado Educação Especial). Centro de Educação de Braga, Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Católica Portuguesa – UCP, Braga, 2011. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12056/1/Tese%20Carla%20Frade%20-%20Ensino%20Colaborativo%20-%20clima%20de%20partilha.pdf>. Acesso em Dez. 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72p. (Série Pesquisa em Educação).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 22).

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus, 2006. p. 161 – 181.

_____. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 19-30.

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

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

GATELY, S. E.; GATELY, F. J., JR. Understanding coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, 33(4):40-47, 2001.

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (ORG). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 15-35, 2007.

GLAT, R.; FERREIRA, J. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**, 2004. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em maio 2012.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.70-91.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3ª ed. Campinas-SP: Alínea, 2003. 79p.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaio pedagógico: Construindo escolas inclusivas**. Brasília, MEC, SEESP, 2005, p.7-20.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 243p. (Coleção educação contemporânea).

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. Chapter 1: Overview of School – Based Consultation. p. 1-39. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KARAGIANNIS A. STAINBACK S.; STAINBACK W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK S.; STAINBACK W. (Org) **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Fev. 2011.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Ag. 2011. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Feb. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.

_____. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G. e ALMEIDA, M. A. (Org.) **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política, e formação**. Marília: ABPEE, 2012. (p.93-106).

KISON, S. **Motivating factors for cooperative team teaching in inclusive classrooms**. Faculty of Humboldt State University. Dissertação maio 2012

LAGO, D. C., ALMEIDA, M. A. Ensino e Consultoria Colaborativa no Processo de Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: análise de uma Experiência. In: **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. UEL/PR, 2009. p. 1-9. Disponível em: Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial em CD – ISSN 2175960.

LAGO, D. C. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 170f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos 2010.

LOPES, E. MARQUEZINE M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de Coensino para educação inclusiva. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010 .

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

_____. E. J. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In: MANZINI, E. J. (org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007. p. 1-12.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. p. 87 – 103 **R. de Ciências Humanas Frederico Westphalen** v. 14 n. 23 Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>>. Acesso em: Novembro 2013.

MARTINS, L. de A. R. inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Org). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, J. N. L. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**: Natal: EDUFRN, 2008, p. 19 - 51.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. ; TOYODA, C. Y. . Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista** (Impresso), v. 41, p. 81-93, 2011).

Mendes, E.G; Malheiro C. A. L. Salas de recursos multifuncionais - É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares** (Org) Theresinha Guimarães Miranda Teófilo Alves Galvão Filho, EDUFBA, 2012. p.349-364

MENDES, E. G. ; NUNES, L. R. As relações Educação Especial e Educação Inclusiva. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 9, p. 91-94, 2008.

MENDES, E. G; TOYODA, C, Y.; BISACCIONE, P. S.O.S. Inclusão escolar: Avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão praticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R. **Inclusão escolar e a formação do professor para o Coensino ou co-ensino.** 2013 (No prelo).

MICKELSON, Kathryn A. **A case study of co-teaching between a regular education teacher and a special education teacher in an elementary school.** 2008. 164 f. Dissertação (Doctor of Education) – College of Education and the Faculty of the Graduate School of Wichita State University. December, 2008. Disponível em: <http://soar.wichita.edu/handle/10057/2073> > Acesso Dez. 2013.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós – Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MIRANDA, A. A. B.; OLIVEIRA, M. C. Deficiência Mental e inclusão escolar. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (orgs.) **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia, EDUFU, 2006. p.137-160.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 1, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 10 de junho de 2013. p. 35-52.

MOSCARDINI, S. F.; SIGOLO, S. R. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. In; **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas - 2012 Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipec/1965p.pdf>. Acesso Nov. 2013

OLIVEIRA, A. D.; SILVA, G. A. M. da; KASSAR, M. de C. M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Psicologia: teoria e pesquisa.** Brasília: 2007. v. 32, n. 2. Disponível em: <<http://scielo.br/scielo>> Acesso em: junho 2008.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: Ibpex, 2008.

PEREIRA, S. M. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2006. 120f Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da supertição à ciência. Marília: ABPEE, 2012.

PINOLA, A. R. R.; DELL PRETE, Z. A. P.; DEL PRETTE A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.239-256.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. 195. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6831/5501>> Acesso 13 Jun. 2012.

POTTER, Sherry R. **Co-teaching as an effective approach to improving student results**. 2011. 45 f. Abstract thesis (Education Specialist) - Department of Educational Leadership and Human Development University of Central Missouri. December 2011. Disponível em: <http://centralspace.ucmo.edu/xmlui/handle/10768/98> > Acesso Fev.2014.

PRIETO, R.G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: Sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G. e ALMEIDA, M. A. (Org.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. (p.61-78).

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista brasileira de educação especial**. Marília: 2006. v. 12, n. 2. P.187-202. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 15 de maio de 2008.

RABELO, L. C. C. **Coensino como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200p Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2012.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Percepção dos professores sobre a modificação da prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente inserido no ensino

regular. In: MANZINI, E. J. (org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007. p. 51-62.

_____. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 20 maio de 2009. p. 385-404.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Org). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006. p.299-318

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.** 2005, vol.10, no.2 p.227-234.. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em maio 2008.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. p.433-431. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acessos em 15 de junho 2009.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://sciELO.br/scielo>> Acesso em: junho 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas, 2009.

TULIMOSCHI, M. E. G. F. **Algumas notas sobre a contextualização histórica da educação especial no Brasil: um retrato das tendências e suas funções na dinâmica e na estrutura dos serviços aos portadores de deficiência nas APAES**, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.psiopedagogia.com.br>>. Acesso em: dezembro. 2012.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008

ZERBATO A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; PAULINO, V. C. O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. In: **IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**, CBEE 2012.

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Diretrizes para a Educação Inclusiva**. Vitória da Conquista: SMED, 2007. 21 p.

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA) Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 002/2009**. Vitória da Conquista: PMVC: 2009.

WEISS, M.P; LLOYD, J.W. Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education*, 36(2), 58-68 PB PD W SL, 2003.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva Colaborativa**. 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br
<http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº. 478/2010

Título do projeto: ENSINO E CONSULTORIA COLABORATIVA: ALTERNATIVA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS QUE INCLUEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Pesquisador Responsável: DANUSIA CARDOSO LAGO

CAAE: 2907.0.000.135-10

Processo número: 23112.002387/2010


Parecer

As pendências apontadas no Parecer nº.307/2010 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.

São Carlos, 6 de dezembro de 2010.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

APÊNDICES

1: ROTEIRO - Aspectos Pedagógicos - Disciplina: Língua Portuguesa

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
APONTE APENAS OS CONTEÚDOS INTERNALIZADOS PELO ALUNO
<input type="checkbox"/> Escreve seu nome completo
<input type="checkbox"/> Escreve o nome completo, mas com a ajuda de uma ficha de identificação
<input type="checkbox"/> Escreve apenas seu primeiro nome <input type="checkbox"/> com auxílio da ficha <input type="checkbox"/> sem auxílio da ficha
<input type="checkbox"/> Não escreve seu nome
<input type="checkbox"/> Reconhece letras do nosso alfabeto, quais?
<input type="checkbox"/> Distingue letras maiúsculas de minúsculas?
<input type="checkbox"/> Não reconhece nenhuma letra do nosso alfabeto
<input type="checkbox"/> Faz leitura de pequenos textos
<input type="checkbox"/> Faz leitura de frases
<input type="checkbox"/> Faz leitura de palavras
<input type="checkbox"/> Faz leitura de sílabas simples e complexas
<input type="checkbox"/> Faz leitura de sílabas simples
<input type="checkbox"/> Faz leitura oral a partir de um desenho, figura ou livro de literatura
<input type="checkbox"/> Não faz nenhum tipo de leitura
<input type="checkbox"/> Narra histórias ou relatos de acontecimentos com encadeamento e sequência cronológica <input type="checkbox"/> com auxílio <input type="checkbox"/> de maneira autônoma
<input type="checkbox"/> Compreende o sentido global de textos lidos em voz alta
<input type="checkbox"/> Compreende textos ouvidos por meio de resumo das idéias
<input type="checkbox"/> Realiza de maneira autônoma ditado: <input type="checkbox"/> de texto <input type="checkbox"/> de palavras <input type="checkbox"/> de frases <input type="checkbox"/> de texto <input type="checkbox"/> de letras
<input type="checkbox"/> Faz cópias de textos:

<input type="checkbox"/> de maneira contextualizada e com sentido <input type="checkbox"/> de maneira aleatória sem nenhum sentido
<input type="checkbox"/> Estabelece diferença entre escrita e outras formas gráficas: desenho, figuras
Observações:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PCNs, na Provinha Brasil e nos conteúdos ministrado pelas professoras nas salas de aula onde o PEC foi desenvolvido.

2: ROTEIRO - Aspectos Pedagógicos - Disciplina: Matemática

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DISCIPLINA: MATEMÁTICA
APONTE APENAS OS CONTEÚDOS INTERNALIZADOS PELO ALUNO
<input type="checkbox"/> Reconhece números no contexto diário
<input type="checkbox"/> Reconhece os algarismos até o número _____
<input type="checkbox"/> Reconhece os algarismos – apresentados de maneira aleatória: _____
<input type="checkbox"/> Utiliza-se de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção:
<input type="checkbox"/> contagem <input type="checkbox"/> pareamento <input type="checkbox"/> estimativa <input type="checkbox"/> correspondência de agrupamentos
<input type="checkbox"/> Escreve os numerais por extenso
<input type="checkbox"/> Reconhece o antecessor e sucessor de um algarismo? Quais? _____
<input type="checkbox"/> Consegue relacionar numeral/quantidade.
<input type="checkbox"/> Identifica números por meio da classificação: maior que; menor que
Realiza as seguintes operações:
<input type="checkbox"/> Adição com recurso de reserva
<input type="checkbox"/> Adição simples
<input type="checkbox"/> Subtração com reagrupamento
<input type="checkbox"/> Subtração simples
<input type="checkbox"/> Multiplicação por um número
<input type="checkbox"/> Multiplicação por mais de um número
<input type="checkbox"/> Divisão por um número
<input type="checkbox"/> Divisão por mais de um número

<input type="checkbox"/> Problemas envolvendo as 4 operações.
<input type="checkbox"/> Entende o sistema de numeração cardinal
<input type="checkbox"/> Entende o sistema de numeração ordinal
<input type="checkbox"/> Números fracionários
<input type="checkbox"/> Identifica as unidades de tempo: <input type="checkbox"/> dia <input type="checkbox"/> semana <input type="checkbox"/> mês <input type="checkbox"/> bimestre <input type="checkbox"/> semestre <input type="checkbox"/> ano <input type="checkbox"/> sabe utilizar calendários
<input type="checkbox"/> Reconhece cédulas e moedas que circulam no Brasil.
<input type="checkbox"/> Faz Leitura de horas: <input type="checkbox"/> Relógios digitais <input type="checkbox"/> Relógios de ponteiros.
<input type="checkbox"/> Percebe a função social dos números: linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade, bibliotecas, roupas, calçados
<input type="checkbox"/> Demonstra interesse e curiosidade por conhecer diferentes estratégias de cálculo.
Observações:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos PCNs, na Provinha Brasil e nos conteúdos ministrado pelas professoras nas salas de aula onde o Programa de Coensino foi desenvolvido.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Direção/Coordenação da Escola:

Meu nome é Danúzia Cardoso Lago, sou Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e minha orientadora é a Professora Dra. Maria Amélia Almeida. Pretendo desenvolver a coleta de dados na rede de ensino municipal e por isso essa escola está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“Ensino e Consultoria Colaborativa: alternativa às escolas públicas municipais que incluem alunos com deficiência intelectual”**¹⁷.

O objetivo desse estudo é o de elaborar, implementar e avaliar um Programa de Coensino junto aos professores da rede pública de ensino municipal de duas cidades de diferentes regiões do país que atendem alunos com deficiência intelectual¹⁸.

O desenvolvimento desta pesquisa já foi autorizado¹⁹ pela Secretaria Municipal de Educação – SME e, a seleção dessa escola aconteceu a partir dos dados fornecidos pelo Departamento Pedagógico – Divisão de Educação Especial da SME. A pesquisa será desenvolvida com professores das unidades escolares da rede pública municipal que tenham alunos com deficiência intelectual inseridos/matriculados em sua sala de aula e nesse sentido, necessitamos da autorização da

¹⁷ A pesquisa está sendo desenvolvida com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

¹⁸ A coleta de dados será realizada em duas redes de ensino municipal: Vitória da Conquista, interior da Bahia e São Carlos, interior do Estado de São Paulo

¹⁹ O desenvolvimento da pesquisa foi autorizado pela Secretária Municipal de Educação por meio da assinatura na folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos e, aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar sob Parecer nº 478/2010.

direção/coordenação dessa escola, pois a pesquisadora coletará dados pelo menos duas vezes por semana. Informamos que a coleta de dados acontecerá na maior parte do tempo dentro da sala de aula da professora participante em horários previamente estabelecidos e agendados entre pesquisadora e a professora. Contudo, alguns dados serão coletados em outro ambiente da escola que será indicado pela direção/coordenação: aplicação de instrumento de avaliação individual junto ao aluno alvo do estudo, entrevista com os pais e ou responsáveis pelo aluno.

Necessitamos também de um momento, pode ser durante o intervalo, para explicar aos demais professores a presença da pesquisadora na escola durante o ano de 2011.

Os dados e informações coletadas durante o desenvolvimento do estudo serão confidenciais, serão usados cientificamente e divulgados de forma que não possibilitará nem a identificação da escola, da professora participante, nem a do aluno com Deficiência intelectual alvo do estudo. Exemplo da identificação nos textos escritos: **Escola A, B, C, D; Professora Participante: 1, 2, 3 ou 4 (P1, P2, P3, P4); Aluno Participante 1, 2, 3 ou então, nomes fictícios.**

Caso ocorra algum desconforto por conta da pesquisa desenvolvida nessa escola, a direção/coordenação terá total liberdade para tomar as medidas cabíveis e, a presença da pesquisadora nas dependências da unidade escolar só se dará mediante autorização/aprovação da direção/coordenação.

Os benefícios advindos da participação dessa escola na pesquisa referem-se à ampliação de conhecimentos e habilidades por parte do professor participante para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, bem como alguns ganhos no sentido de poder dividir a responsabilidade no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual com uma professora de Educação Especial.

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, bem como subsidiar o trabalho das escolas que atendem alunos com deficiência por meio do Ensino e Consultoria

Danúsia Cardoso Lago
Doutoranda/pesquisadora do
Programa de Pós-Graduação em

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
Professora da UFSCar e
orientadora do referido projeto

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ portador(a) do RG _____, autorizo o desenvolvimento da pesquisa **“Ensino e Consultoria Colaborativa: alternativa às escolas públicas municipais que incluem alunos com deficiência intelectual”** nas dependências dessa escola, bem como a participação da professora _____, A escola está ciente que o desenvolvimento da pesquisa é de responsabilidade da Pesquisadora Danúcia Cardoso Lago, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Declaramos ainda que nossa participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento. A identidade da escola, da professora participante do estudo e dos alunos serão preservadas. Alegamos que entendemos os objetivos, riscos e benefícios advindos dessa pesquisa. A pesquisadora informou que o a coleta de dados foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação SME e que o projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

Assinatura da direção da escola

_____, ____ de _____ de 2011.

4. QUESTIONÁRIO: Identificação das escolas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE SÃO CARLOS ONDE A PESQUISA SERÁ DESENVOLVIDA**

❖ **DADOS GERAIS DA ESCOLA**

- Escola: _____
- Endereço: _____
- Fone: _____
- Atende nos turnos: () matutino () vespertino () noturno
- Número total de salas: _____
- Nível de ensino oferecido: _____

❖ **DADOS DO TURNO EM QUE A PESQUISA SERÁ DESENVOLVIDA**

- Direção: _____
- Coordenação: _____
- Secretária(s): _____
- Número total de professores: _____
- Média de alunos por sala: _____
- Número de alunos matriculados até março de 2011: _____
- Número total de alunos com deficiência matriculados até março de 2011: _____

➤ **Com relação ao aluno/aluna com deficiência intelectual alvo desta pesquisa,
por favor, responda:**

- Nome do aluno(a): _____
- Gênero: () masculino () feminino
- Idade: _____ anos.
- Nome dos pais:

-
- Contato dos pais: _____
 - Deficiência intelectual confirmada? () Sim () Não
 - Em caso afirmativo como foi realizada a confirmação?
() por meio dos familiares () por meio de avaliação pedagógica
() outros, especificar: _____
 - Ano de matrícula nessa escola: _____
 - Série/ano em que está matriculado(a): _____
 - Professora do(a) aluno(a): _____
 - O(a) aluno(a) participa da Sala de Recursos multifuncional: () Sim () Não
 - Se sim, poderia informar o local onde esse atendimento é realizado?
-

Funcionário (a) da escola responsável por essa coleta:

Nome completo: _____

Data(s) da coleta: ____/____/____

Assinatura: _____

Agradeço imensamente a colaboração e me coloco a inteira disposição dessa instituição para quaisquer esclarecimentos.

Ms. Danúcia Cardoso Lago
Doutoranda/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial – PPGEs/UFSCar

6. Protocolo de observação em sala de aula

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

PESQUISA: Ensino e Consultoria colaborativa: alternativa às escolas públicas municipais que incluem alunos com deficiência intelectual

Escola _____

Profa. _____

Série/ciclo: _____ Turno: _____

Mês: _____

DATA:	
ALUNO _____	
IDADE:	GÊNERO:
Horário de chegada:	Horário de saída:
Acompanhante:	Acompanhante:
Deixa o aluno: () na sala () no portão da escola	Pega o aluno: () na sala () no portão da escola:
Ao chegar a sala de aula o aluno:	
• Cumprimenta a professora?	() SIM () NÃO
• Cumprimenta os colegas?	() SIM () NÃO
• É cumprimentado pelos colegas?	() SIM () NÃO
• Dirige-se a sua carteira	() SIM () NÃO
Na sala de aula o aluno:	
• Demonstra autonomia com seus materiais escolares?	() SIM () NÃO () ÀS VEZES
• Realiza as mesmas atividades que os colegas?	() SIM () NÃO () ÀS VEZES
• Realiza algumas das atividades propostas pela professora?	() SIM () NÃO () ÀS VEZES

<ul style="list-style-type: none"> • Recebe da professora os mesmos materiais dos colegas? (caderno de atividades, livros) <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Recebe alguma atividade pedagógica diferenciada? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <p>Se, sim ou às vezes descreva as atividades:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pede para sair da sala? • <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES <p>Se, sim ou às vezes é atendido? Para onde vai?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interage com os colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Presta atenção às explicações da professora? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Movimenta-se pela sala: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • É falante? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Concentra-se por mais de 10 minutos em uma atividade? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<p>No intervalo o aluno:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sai para o intervalo junto com os demais colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Participa de todo intervalo? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Interage com os colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Toma o lanche da escola? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<p>Na aula de Educação Física, o aluno:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Vai junto com os demais colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Participa das atividades propostas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Interage com a professora da EF? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> • Interage com os colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<p style="text-align: center;">Outras observações</p>

7. Questionário de identificação pessoal e profissional dos professores participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESORES PARTICIPANTES DESSE ESTUDO

Prezado (a) Professor (a) o questionário anexo faz parte da pesquisa intitulada: **“Ensino e Consultoria Colaborativa: alternativa às escolas públicas municipais que incluem alunos com deficiência intelectual”**, cujos dados estão disponibilizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - assinado pela pesquisadora e por você. O questionário tem por objetivo a identificação pessoal e profissional dos participantes da pesquisa: nome, idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e carga horária de trabalho semanal, lembrando que a identificação do participante será preservada conforme critérios éticos estabelecidos no TCLE.

Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora.

Atenciosamente,

Danúsia Cardoso Lago

Contato: E-mail: lagodanusi@yahoo.com.br

Fones: (16) 9151-4540

❖ IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

1. **Nome:** _____
2. **Gênero:** () Masculino () Feminino
3. **Idade:** () de 20 a 30 anos () de 31 a 40 anos
() de 41 a 50 anos () mais de 50 anos

❖ **FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Formação inicial:

() Ensino Médio em: _____

() Graduação em: _____

- Instituição na qual cursou a graduação e ano de formação:

2. Você teve oportunidade de continuar seus estudos? (sua opção de resposta poderá ser mais de uma alternativa)

() Sim () Não () Em parte () Ainda pretendo continuar

➤ Se sua resposta for sim, por favor, aponte os cursos:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

➤ Ao marcar uma das alternativas acima, por favor, informe:

- **Especialização em:** _____
- Ano de conclusão _____
- Instituição onde cursou: _____
- **Mestrado/Doutorado em** _____
- Ano de conclusão _____
- Instituição onde cursou: _____

() **Outros Cursos realizados na área de Educação:** (descrever os principais, a carga horária e o ano)

3. Você teve a oportunidade de realizar algum curso na área da Educação Especial?

() Sim () Não

- Se, sua resposta for afirmativa, por favor descreva os principais cursos, a carga horária e o ano:

- Os cursos realizados na área de Educação Especial foram oferecidos (lembrando que você poderá marcar mais de uma alternativa)

() Pela Secretaria Municipal de Educação

() Pelo Estado

() Por instituições privadas

() Por conta própria

() Outros: _____

- Em relação aos cursos voltados para Educação Especial você acredita que tem colaborado com sua prática profissional?

() Sim

() Não

() outros: _____

- Se pudesse aferir uma nota, em uma escala de 0 a 10, aos cursos voltados à área da Educação Especial realizados até o momento por você, que nota daria?

() 0 a 3

() 4 a 6

() 7 a 9

() 10

4.É professora:

() Somente da rede de ensino municipal

() Também atua em outra rede de ensino - Qual (is)? _____

5.Qual sua carga horária de trabalho semanal na Rede Municipal?

6.Em qual(is) turnos trabalha nessa escola?

() Matutino

() Vespertino

() Noturno

7.Há quanto tempo atua na área de educação? Ou como professora/no magistério?

8.Em qual série(s)/ano você está atuando no momento?

9. Há quanto tempo trabalha com aluno com deficiência? Com quais o(s) tipo(s) de deficiência já trabalhou em sala de aula?

10. Quais disciplinas você ministra?

() Matemática () Português () História () Geografia () Ciências

() Redação () Outras: _____

8: Roteiro inicial para entrevista com os professores participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PREÂMBULO: Meu nome é Danúsia, sou Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar da cidade de São Carlos no Estado de São Paulo.

Esta entrevista tem por finalidade coletar dados para pesquisa **“Ensino e Consultoria colaborativa: alternativa às escolas públicas municipais que incluem alunos com deficiência intelectual”** cujo objetivo é elaborar, implementar e avaliar um Programa de Ensino e Consultoria Colaborativa aos professores da rede pública municipal de duas cidades de diferentes regiões do país que atendem alunos com deficiência intelectual - DI.

Acreditamos que pela sua experiência e vivência enquanto professora da rede pública municipal poderia nos auxiliar na coleta de informações que comporão os resultados dessa pesquisa.

Necessito gravar as informações fornecidas por você durante a entrevista com a finalidade de transcrições mais fidedignas de sua fala. Cabe salientar que seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado por mim e por você. Lembrando que a sua participação já foi autorizada pela Secretaria de Educação da qual faz parte e pela direção/coordenação da escola que atua. Você então permite que eu grave nossa conversa nesses termos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURA - INICIAL

❖ SOBRE SEU TRABALHO:

1. Com que série/ano atua nessa escola no turno em que desenvolveremos o Coensino?

2. Quantos alunos estão matriculados em sua sala de aula? O que acha dessa quantidade de alunos?
3. Desses alunos, algum possui deficiência intelectual? Quantos?
4. Já teve ou tem alunos com outro tipo de deficiência? Se, sim, Quais?
5. Há quanto tempo trabalha com alunos com deficiência?
6. E, com deficiência intelectual?
7. A escolha em trabalhar com aluno com deficiência intelectual foi sua? Comente como se deu esse processo.
8. Se pudesse escolher continuaria a trabalhar com alunos com DI ou escolheria outra categoria? Por que?
9. Você teve oportunidade de fazer cursos de aperfeiçoamento ou especialização direcionados à Educação Especial?
 - a. Se, sim, quais?
 - b. Acredita que esses cursos tenham contribuído com sua prática pedagógica com os alunos com deficiência? De que forma?
 - c. Dentro da Educação Especial qual tipo de deficiência ou de NEEs teve oportunidade de estudar?
 - d. Se você pudesse estudar de maneira mais aprofundada qual categoria de deficiência ou NEEs estudaria? Por quê?
10. Em sua opinião qual o papel do professor no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual na classe comum?
11. Levando em consideração os apoios recebidos (cursos, condições de trabalho, apoio de outros profissionais) gostaria que relatasse se são suficientes para o processo de escolarização do aluno com DI que acompanha.

❖ **SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:**

- Identificação e caracterização do aluno com deficiência intelectual
 1. Idade:
 2. Gênero:
 3. Você tem conhecimento se esse(s) aluno(s) possui laudo ou diagnóstico que comprova a deficiência?
 4. Já teve oportunidade de conversar com os pais desse aluno? Acha esse contato importante?
- Rotina do aluno com DI na escola e na sala de aula

1. O(s) aluno (s) com deficiência intelectual está (ao) freqüentando a escola regularmente?
2. O aluno fica na sala de aula durante todo período de aula ou necessita sair mais cedo? (se sair mais cedo da sala para onde vai?)
3. Comente sobre a relação entre seus alunos com e sem deficiência intelectual destacando:

a) A convivência

a1 - Na sala de aula:

a2 - Nos intervalos – participa normalmente?

a3 - Nas atividades extra-classe

b) Aspectos referentes à cooperação nas atividades individuais

c) Aspectos referentes à cooperação entre eles em trabalhos de grupo.

4. Você tem conhecimento se o aluno com deficiência intelectual que você acompanha participa de uma sala de recursos multifuncional?
 - 4.1 Se, sim, qual sua opinião sobre esse atendimento?
 - 4.2 Já teve oportunidade de conversar com a professora da sala de recursos que acompanha seu aluno?
 - 4.3 Acha que o contato entre vocês é/seria importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com o aluno?
Por que?
5. Você tem conhecimento se o aluno com deficiência intelectual da sua sala de aula já sofreu alguma situação de preconceito na escola?
 - 5.1 Se sim, em que situação? Por parte de quem? (professor – alunos - funcionários da escola – pais dos alunos).
 - 5.2 Nesta ocasião como você reagiu?

• **Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com aluno com deficiência intelectual**

1. Em relação ao aspecto pedagógico existe alguma defasagem entre o aluno com deficiência e a turma como um todo? Se, sim, em que aspectos?
2. O aluno com deficiência intelectual necessita de mais apoio na realização das atividades pedagógicas em comparação com a turma? Se, sim, comente sobre esse apoio.

3. Durante o desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência intelectual você encontra/encontrou dificuldades na prática da sala de aula?
 - 3.1 Se, sim, aponte as principais dificuldades:
 - 3.2 De que forma você lidou/lida com essas dificuldades?
4. Houve algum tipo de mudança na prática da sala de aula após a presença do aluno com deficiência intelectual?
 - 4.3. Se, sim, aponte as principais mudanças:
 - 4.4 De que forma lidou ou vem lidando com essas mudanças?
5. O aluno com deficiência intelectual que você acompanha necessita de algum tipo de adaptação nas atividades pedagógicas?
 - 5.1 Se, sim, de que forma você costuma adaptar as atividades para esse aluno? Cite alguns exemplos.
 - 5.2 Recebe algum auxílio de outro profissional para adaptar essas atividades? (Se, sim, de que forma?)
 - 5.3 De que forma você avalia as atividades desenvolvidas pelo aluno com deficiência intelectual?
6. Em sua opinião seu trabalho tem colaborado para favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual? De que maneira?
7. Você acha que precisa mudar ou alterar algo em seu trabalho com os alunos com deficiência intelectual? O que?

❖ **SOBRE O COENSINO**

1. Você já ouviu falar em Coensino?
 - 1.1 Se sim, o que você acha?
 - 1.2 Se não, como imagina que seja esse trabalho?
2. Você acha que a parceria com pesquisadores/alunos das universidades que estão realizando uma graduação ou desenvolvendo pesquisas na área de inclusão escolar pode contribuir com o seu trabalho junto aos alunos com deficiência intelectual?
 - 2.1 Se, sim de que maneira você acredita que pode/poderia contribuir?
 - 2.2 Já participou de outra pesquisa dessa natureza?
 - 2.3 Recebeu retorno/feedback por parte do pesquisador ou do aluno estagiário? Comente.

3. Você acredita que a parceria que vamos estabelecer por meio do Coensino poderá contribuir com a ampliação dos seus conhecimentos sobre alunos com deficiência intelectual? De que forma?

4. Você acha que o Coensino poderá colaborar com seu trabalho na prática da sala de aula? Como?

5. Quantos dias na semana acredita que seja viável realizar o Coensino? Por que?

6. Por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE você demonstrou que está disposta a dividir sua sala de aula com uma professora da Educação especial por meio do Coensino.

6.1 Quais suas expectativas para essa parceria?

6.2 Acredita que essas expectativas serão supridas?

6.3 Está disposta a partilhar as informações do seu plano de aula, de seus alunos e de sua metodologia de trabalho? Sente-se incomoda com isso?

6.4 Existe alguma “preocupação” sobre essa parceria? Se, sim poderia numerá-las?

6.5 Sobre o(s) aluno (s) com deficiência intelectual que será(ao) participante de forma mais direta do nosso estudo você acredita que ele poderá se beneficiar com essa parceria? Por que?

7. Por favor, cite os principais motivos pelos quais você aceitou participar dessa pesquisa.

8. Tem algo mais que gostaria de acrescentar que não tenha sido contemplado nessa entrevista? Fique a vontade.

Muito obrigada pela atenção!

9: Roteiro final para entrevista com os professores participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE *PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL


PREÂMBULO: Olá, depois de um ano de trabalho realizado em colaboração gostaria que relatasse alguns dos momentos mais relevantes dessa parceria. Necessito gravar as informações fornecidas durante a entrevista com a finalidade de transcrições mais fidedignas de sua fala. Mais uma vez saliento que seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora Danúsia e por você no início da parceria. Você então permite que eu grave nossa conversa nesses termos?

❖ AVALIAÇÃO DO COENSINO POR PARTE DA PROFESSORA PARTICIPANTE

1. Na sua opinião a parceria relativa ao Coensino foi conduzida pela pesquisadora de maneira tranqüila? Ou houve algum momento de desentendimentos? Mudaria algo na forma como a parceria foi conduzida?
2. Os dias da semana que houve colaboração foram suficientes? Se não, quantos acha que seria necessário?
3. Hoje, qual sua opinião sobre o papel do professor no processo de escolarização (inclusão escolar) dos alunos com deficiência na classe comum?
4. Na prática da sala de aula o que mudou após a presença da professora pesquisadora? Relate como foi dividir sua sala de aula com outra professora?
5. Durante a parceria vocês fizeram alguma adaptação adequação ou modificação das atividades para o aluno com deficiência intelectual? Foram relevantes para o processo de aprendizagem do aluno com DI?
6. Em uma escala de 0 a 10 aponte a importância do Coensino para os alunos com deficiência intelectual:

7. Por favor, indique as principais mudanças ocorridas com o aluno com deficiência intelectual, após o Coensino:
 - a) No aspecto social:
 - b) No aspecto pedagógico:
8. Em sua opinião o trabalho realizado por meio do Coensino favoreceu sua formação profissional? Em que sentido?
9. Você acredita que os conhecimentos e habilidades adquiridos por você durante essa parceria poderão ser generalizados para suas futuras práticas com aluno com deficiência intelectual? E, para outras deficiências?
10. Depois dessa experiência o que você acha do Coensino? Indicaria para algum colega?
11. Suas expectativas em relação ao Coensino foram superadas? De que forma?
12. O que você diria aos responsáveis pela inclusão escolar da secretaria de educação que faz parte sobre o Coensino?
13. O Coensino poderia se tornar uma alternativa para uma inclusão escolar mais efetiva? Por que?
14. Cite resumidamente:
 - a) Pontos positivos do Coensino
 - b) Pontos negativos do Coensino:
15. Os conhecimentos teóricos sobre Coensino passados pela pesquisadora foram suficientes para você entender todo o processo? Sentiu alguma dificuldade na parte teórica? E na parte prática?
16. Se hoje você fosse convidada a realizar uma parceria por meio do Coensino, **sendo que desta vez você seria a professora que iria colaborar com a professora da sala comum**, acredita que pelos conhecimentos adquiridos ao longo dessa experiência poderia realizar um bom trabalho? O que mudaria?
17. Resuma em uma frase o **Coensino**:
18. Tem algo mais que gostaria de acrescentar sobre essa parceria que foi desenvolvida esse ano e que não tenha sido contemplado nessa entrevista?

10 - Ficha de anamnese e roteiro de entrevista para os pais dos alunos com DI

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES
ENSINO E CONSULTORIA COLABORATIVA: ALTERNATIVA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS QUE INCLUEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
FICHA DE ANAMNESE E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS DOS ALUNOS COM DI
Data da aplicação:
Horário:
Pais do Aluno:
Idade atual do aluno:
Quem compareceu a entrevista? () Pai e mãe () Apenas a mãe () um responsável – grau de parentesco:
DADOS DOS PAIS
Idade da mãe:
Idade do pai:
Grau de escolaridade da mãe: _____ do pai:
Número de filhos:
Número de filhos com deficiência:
SOBRE A GRAVIDEZ/PARTO
Mãe biológica?
Como foi sua gravidez?
Qual o tipo de parto?
Houve algum tipo de complicação com a criança antes, durante ou logo após o parto?
No momento do nascimento ou nos dias seguintes seu filho teve algum diagnóstico fora do padrão?
SOBRE SEU FILHO
Com quantos anos começou a engatinhar?
Começou andar com quantos anos?
Começou a falar com quantos anos?

11. Escala de Avaliação para Observadores Externos EAOE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

COENSINO – ESCALA DE AVALIAÇÃO²¹ PARA OBSERVADORES EXTERNOS

Pesquisa²²: Ensino e Consultoria colaborativa: alternativa às escolas públicas municipais que incluem alunos com deficiência intelectual

Objetivo: Elaborar, implementar e avaliar um Programa de Ensino e Consultoria Colaborativa aos professores da rede pública municipal de duas cidades de diferentes regiões do país que atendem alunos com deficiência intelectual - DI.

Pesquisadora: Profa. MS Danúsia Cardoso Lago

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida

Local de coleta de dados: _____

Professora participante: _____

Aluno(a) participante: _____

Observador: _____

Data da observação: ____/____/____

Tempo em que ocorre o Coensino nessa sala: _____

²¹ Adaptado de: Two are Better than One by Susan E. Gately. Developing Exemplary Teachers, May 2005, 36-41. Copyright 2005, Developing Exemplary Teachers. Used with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

²² Estudo desenvolvido com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

Instruções para o observador: após observar a sala de aula onde ocorria o modelo de Coensino, por favor marque uma das opções a seguir:

Sobre as professoras da Educação Regular e Especial	SIM	NÃO
1. A sala de aula possui um clima de colaboração?		
2. Existe respeito mutuo entre as professoras?		
3. Ambas professoras tem postura de regente de classe?		
4. Observou comunicação não verbal entre as professoras?		
5. E, comunicação verbal?		
6. Ambas professoras circulam livremente pela sala?		
7. Observou se as duas professoras dominam o conteúdo ministrado?		
8. Ambas professoras assumem a regência durante a aula?		
9. O humor é frequentemente notado entre as professoras?		
10. Materiais didáticos são compartilhados entre as professoras?		
11. O planejamento da aula parece ser uma responsabilidade partilhada entre as duas professoras?		
12. O "giz" passa livremente entre as professoras?		
13. A comunicação entre as professoras parece aberta e honesta?		
15. Problemas de comportamento entre os alunos é de responsabilidade e, é compartilhada por ambas professoras?		
16. Percebeu se a professora da sala de aula comum demonstrou alguma insatisfação em relação a presença da professora da Educação Especial?		
Sobre os alunos da sala como um todo	SIM	NÃO
1. Percebeu se os alunos veem as duas professoras como sendo professoras da sala de aula?		

2. Os alunos parecem aceitar e procurar ajuda das duas professoras no processo de aprendizagem?		
3. Os alunos dirigem-se a ambas professoras de maneira natural?		
4. Os alunos sentem-se tranquilos com a presença da professora colaboradora?		
5. Os alunos de maneira geral solicitam ajuda nas atividades para a professora colaboradora?		
5. Percebeu se os alunos sabem que o foco dessa parceria é o aluno com deficiência?		
Sobre o aluno com deficiência intelectual - DI	SIM	NÃO
1. Uma variedade de técnicas de gestão de sala de aula é usado para melhorar a aprendizagem do aluno?		
2. O conteúdo é adaptado para o aluno?		
3. Nesse dia, a atividade realizada pelo aluno com DI possuía o mesmo conteúdo ministrado aos outros alunos?		
4. Percebeu se o aluno participa de algum momento coletivo durante a aula?		
5. O aluno parece gostar da professora da sala de aula comum?		
6. O aluno parece gostar da professora da Educação Especial?		
7. Notou certa dependência do aluno em relação a professora da Educação Especial?		
8. O aluno participa ativamente da aula?		
9. O aluno desenvolveu as atividades pedagógicas de maneira positiva?		
10. Acredita que o Coensino está beneficiando do aluno com DI?		
Qual modelo de Coensino ocorreu nesse dia de observação?		
A resposta pode ser mais de uma alternativa, contudo deverá circular o modelo que		

- **UM ENSINO E UM OBSERVA**

Neste tipo de ensino, um professor administra as instruções aos alunos enquanto o outro administra um estudante ou um grupo pequeno de estudantes. O educador especial pode observar mais freqüentemente, pois conhece mais caminhos para coletar estas informações e assim dividi-las com o professor da educação geral. Nesse caso o professor da Educação Especial passa as informações ao Professor da educação geral sobre os alunos que apresentam dificuldades em determinado assunto e juntos elaboram estratégias para sanar essas dificuldades.

- **ENSINO PARALELO**

Aqui, dois professores podem decidir dividir o grupo de estudantes no meio e simultaneamente dar a mesma instrução. Isto seria apropriado se ambos os professores fossem altamente qualificados na sua área.

- **ESTAÇÃO DE ENSINO**

Aqui os professores dividem as instruções e cada um é responsável por separar a sala. Cada estudante participa de todas estações. Por exemplo, um ensina determinado assunto e o outro revisa o mesmo assunto.

- **ENSINO ALTERNATIVO**

Em algumas situações, coloca um pequeno grupo de estudantes e um lado da sala para instruir uma estratégia apropriada. Muitos professores preocupam-se com o ensino alternativo, pois pode dar a impressão de ter uma classe de educação especial separada, operando sem a parede da classe de educação geral. Isto pode ser estigmatizante para os estudantes. Porém, se o propósito do grupo varia, isto pode ser um poderoso uso entre os dois professores na classe.

- **UM ENSINA E O OUTRO APÓIA/CIRCULA/ASSITE/DÁ SUPORTE**

O professor da educação geral ministra as instruções de um assunto e o educador especial circula entre os alunos apoiando em suas dificuldades e dando instruções sobre o mesmo assunto em diferentes perspectivas.

12 - Aspectos gerais do plano pedagógico para os alunos com DI

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES		
ENSINO E CONSULTORIA COLABORATIVA: ALTERNATIVA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS QUE INCLUEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL		
ASPECTOS GERAIS DO PLANO PEDAGÓGICO PARA OS ALUNOS COM DI		
IDENTIFICAÇÃO		
Escola:		
Professora:		
Turno:		
Aluno(a):		
Idade:		
Série:		
PARCEIROS		
<ul style="list-style-type: none"> • Família (mãe, pai, irmãos) • Coordenação/direção da escola • Professora da SRM • Colegas da sala de aula • Cuidadores • Estagiários • Professoras ou responsáveis por outros projetos desenvolvidos na escola 		
CATEGORIAS A SEREM TRABALHADAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
LEITURA E ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar a função social da leitura e da escrita por meio de exemplos do nosso dia a dia. ✓ Ampliar a comunicação e o vocabulário. ✓ Proporcionar atividades que possam estimular a oralidade e a escrita 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoio/Suporte da família ✓ Suporte da Professora da SRM ✓ Ficha de identificação com nome do aluno. ✓ Contato com diversos tipos de textos ✓ Proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação; ✓ Diferenciar letras de números e outros sinais gráficos. ✓ Montar e desmontar pequenos textos ✓ Leitura de imagens

<p>ARITMÉTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a capacidade de conceituar, generalizar, comparar, selecionar. ✓ Proporcionar atividades que envolvam cálculos de maneira mais lúdica. ✓ Compreender as noções de Adição e Subtração simples e aplicá-las utilizando os números de 1 a 10 e assim sucessivamente. ✓ Estimular a concentração e o raciocínio lógico do aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação das operações matemáticas de Adição e Subtração utilizando materiais concretos: material dourado, ábaco, tampinhas, palitos e outros objetos que possam ser trabalhados de forma concreta. ✓ Atividades que envolvam noções de Tempo (hora, períodos do dia, dias da semana, meses e ano), bem como de orientação espacial (rua, avenida, bairro, cidade) ✓ Atividades que envolvam números de maneira contextualizada.
<p>ASPECTOS SOCIAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a participação efetiva do aluno com DI em todas as atividades da escola e da sala de aula que são direcionadas aos demais alunos de sua turma, para que assim possa tornar-se um aluno de fato e de direito. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a interação do aluno com DI com os demais alunos da sala de aula e da escola por meio de atividades em grupo e em duplas. ✓ Indicar o aluno para passeios com a turma da e festividades da escola. ✓ Indicar o nome do aluno como ajudante do dia ou da semana, assim como os demais alunos sem deficiência. ✓ Indicar o nome do aluno para participar de projetos da escola: Sala de Leitura Roda de Conversas, Aulas de Educação Física, Música, Futebol, Dança, Teatro de acordo com a habilidade do aluno.
<p>COMPORTAMENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar ao aluno com DI, por meio de conversa e de exemplos que a sala de aula e a escola, assim como na sociedade, existem regras que devem e podem ser respeitadas para que todos possam conviver em um mesmo espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Solicitar apoio de outros profissionais na escola. ✓ Desenvolver a autonomia e independência frente às diferentes situações da sala de aula. ✓ Motivar o aluno com DI a cumprimentar seus colegas. ✓ Delegar responsabilidades: ajudante do dia, da semana, levar recados até a direção/coordenação, buscar materiais fora da sala de aula;

		<p>deixar o alunos voltar para sala de aula depois do banheiro ou do intervalo sem que seja preciso alguém ir buscá-lo. - mostrar isso com exemplos quando outro colega for fazer a mesma coisa.</p> <p>Fazer leitura de textos, jogral, música, teatro para a turma toda que contenham aspectos sobre comportamentos adequados e inadequados.</p>
--	--	--

COMPONENTES E FASES DO COENSINO COM FRAGMENTOS DOS DIÁRIOS DE CAMPO DA PESQUISADORA

CATEGORIAS

COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

	FASE INICIAL	FASE DE COMPROMETIMENTO	FASE DO COENSINO.
<p align="center">Comunicação (professores e pesquisadora)</p>	<p><i>A comunicação foi cautelosa, com limites [...] As professoras participantes preocuparam-se em demonstrar que eram capazes de trabalhar com esses alunos, mas que faltou preparação em sua formação [...] As professoras imaginaram que trabalharia apenas com os alunos com DI. [...] As professoras quase não conversam comigo [...] Quando uma mãe de um dos alunos ou outro professor da escola vem até a sala de aula não podia participar da conversa.</i></p>	<p><i>Percebo que agora a nossa conversa é mais natural, sinto que estão confiando mais em mim, pois já falam sobre os problemas da sala de aula. [...] As professoras enviaram emails ou me passaram o conteúdo pedagógico que seria trabalhado em sala de aula, solicitaram sugestões de estratégias para trabalhar também com os outros alunos da sala, acredito que entenderam que minha presença não é apenas por conta do aluno com deficiência. [...] Percebo que elas me escutam com mais atenção!</i></p>	<p><i>Nossa comunicação agora é bem aberta; falamos sobre todos os alunos da sala, passei a participar das reuniões de pais, fui apresentada como professora também da sala. [...] Nossa comunicação não se restringia apenas à sala de aula, mas também nos outros espaços escolares: sala dos professores, reuniões e festas comemorativas. Demonstravam que minha opinião era sempre importante!</i></p>
<p align="center">Comunicação (pesquisadora e alunos)</p>	<p><i>Percebi entre os alunos uma curiosidade sobre a minha presença na sala de aula deles. Os alunos se mostraram falantes, indagadores e manipuladores – pediam o tempo todo para irem ao banheiro ou sair da sala por algum motivo, pois eu era a professora:</i></p>	<p><i>Passaram a me respeitar e perceberam que não era mais apenas uma visita ou aquela professora “boazinha” que eles podiam manipular. Dirigiam-se a minha pessoa com o mesmo respeito que demonstravam a professora da sala de aula. Quando entenderam que também necessitavam do meu auxílio em algumas atividades</i></p>	<p><i>Todos os alunos internalizaram que nesse ano teriam dois professores na sala de aula. A comunicação tornou-se aberta e eles passaram a confiar em mim enquanto professora: solicitavam auxílio nas atividades e nos conflitos diários da mesma forma que faziam com a professora da sala. Alguns comentaram que era muito bom ter</i></p>

	<i>“boazinha”. [...] Eles diziam que eu era a professora dos alunos “especiais.” Já os alunos com DI me olhavam assustados, pareciam que a qualquer momento eu iria aplicar-lhes uma injeção!</i>	<i>deixaram de me chamar de professora dos alunos especiais. Os alunos com DI perceberam que podia contar comigo e que não eu não era a professora que iria tirá-los da sala de aula.</i>	<i>duas professoras na sala e outros indagavam o porquê de eu não ir todos os dias.</i>
Comunicação (Pais dos alunos com DI e a pesquisadora)	<i>Comunicação cautelosa, pois os pais pareciam desconfiados no início da parceria. Demonstraram não acreditar que seus filhos seriam beneficiados de alguma forma.</i>	<i>Extremamente aberta, relataram tudo que era perguntado e, até outros aspectos da vida em família. Apenas uma das mães que preferia não ser chamada na escola, pois argumentava que não tinha tempo para conversas.</i>	<i>Comunicação constate, pois os pais de três dos cinco alunos tornaram-se parceiros nas atividades pedagógicas enviadas para casa. A comunicação acontecia na sala de aula, em reuniões na sala dos professores e por telefone.</i>
Comunicação (Direção/coordenação das escolas e a pesquisadora)	<i>Apesar de demonstrarem interesse pela pesquisa a comunicação foi cautelosa. Não havia confiança, pois nem todos os documentos da pasta do aluno foram disponibilizados de início. Percebia que elas [diretoras ou coordenadoras] me observavam de longe.</i>	<i>Comunicação mais aberta/amigável. Demonstraram confiança, pois pediam opiniões sobre determinados assuntos dos alunos. Em algumas escolas a coordenação me convidou para participar dos HTPCs das professoras.</i>	<i>Comunicação amistosa! Era tratada como uma das professoras da escola. Era convidada para reuniões, festinhas e confraternizações.</i>
ARRANJO FÍSICO			
	FASE INICIAL	FASE DE COMPROMETIMENTO	FASE DO COENSINO
Espaço da sala de aula (Professores e pesquisadora)	<i>Deram-me uma cadeira bem próxima ao aluno com DI ou no fundo da sala. Pareceria que eu era mais uma aluna</i>	<i>Minha cadeira saiu do “cantinho da sala”! Os espaços da sala de aula passaram a ser compartilhados. Andava pela sala, podia abri os</i>	<i>Hoje, as mesas das professoras são compartilhadas comigo. Ao lado de suas mesas tem uma carteira para mim. Posso</i>

	<p><i>da turma. Não compartilhava todos os espaços da sala de aula.</i></p> <p><i>A sala era apenas da professora do ensino comum, nada poderia ser mudado de lugar. Não tinha autorização para deixar um aluno ir ao banheiro ou levantar-se da carteira.</i></p>	<p><i>armários das professoras, pegar materiais.</i></p>	<p><i>andar pela sala toda, fornecer instruções aos alunos, usar o quadro para explicações. Sinto-me professora da sala também! Algumas professoras confiam as explicações do dia a minha pessoa e até saem da sala, quando necessitam e me deixam sozinha.</i></p>
<p>Espaço da escola (Direção/coordenação e pesquisadora)</p>	<p><i>Não podia participar de nenhum tipo de reunião entre a professora participante da sala comum e a coordenação. Nesses dias era “convidada” a me retirar.</i></p>	<p><i>Passei a participar de alguns encontros entre a coordenação e professora da sala comum e dos HTPCs e a participar também do cafezinho do intervalo das professoras.</i></p>	<p><i>Passei a ser solicitada para opinar sobre determinados alunos na sala da coordenação ou direção.[...]. Dia desses, uma professora precisou fazer um exame e a diretora me deixou na sala sem a presença de outro membro da escola.</i></p>
ACESSO AO CURRÍCULO			
<p>Acesso ao currículo ministrado (Professores e pesquisadora)</p>	<p style="text-align: center;">FASE INICIAL</p> <p><i>Não tinha acesso ao currículo que seria ministrado na sala de aula. Em alguns momentos as professoras relataram que necessitavam de autorização da coordenação para que pudesse compartilhá-lo comigo ou então diziam que não tinham o conteúdo sistematizado. Ficava perdida, pois não podia adaptar as atividades dos alunos com DI antecipadamente.</i></p>	<p style="text-align: center;">FASE DE COMPROMETIMENTO</p> <p><i>Após perceberem que eu também possuía domínio sobre o currículo ministrado em sala de aula as professoras passaram os conteúdos da semanal, bimestral e até a mensal pelo email ou entregavam em mãos, no início da semana, uma cópia do mesmo.</i></p>	<p style="text-align: center;">FASE DO COENSINO</p> <p><i>As duas professoras – geral e especial possuíam autonomia para expor o currículo aos alunos. As vezes enquanto a professora da sala de aula comum conversa com uma mãe de um aluno, eu era solicitada para dar continuidade ao conteúdo que estava sendo ministrado. [...] Em outros momentos elas [as professoras participantes] pediam que eu passasse aos alunos determinado assunto ou era sondada sobre a melhor forma de passarmos determinado conteúdo.</i></p>

METAS E MODIFICAÇÕES DO CURRÍCULO

	FASE INICIAL	FASE DE COMPROMETIMENTO	FASE DO COENSINO
Estratégias de ensino (Professores e pesquisadora)	<i>As professoras participantes não aceitavam interferências e modificações na forma de ministrar ou elaborar as atividades. Era apenas uma auxiliar dentro da sala de aula.</i>	<i>As professoras passaram a perceber que poderiam modificar alguns aspectos do currículo para atender poucos alunos, inclusive alunos sem deficiência. Passamos a estabelecer metas e estratégias para que alunos com dificuldade de aprendizagem, entre eles os com DI, pudessem participar de maneira mais efetiva.</i>	<i>Passamos a analisar os resultados dos alunos com dificuldade de aprendizagem, entre eles os com DI e, juntas buscamos modificar, complementar ou suplementar o currículo. Propondo sempre novas metas tanto para os alunos quanto para nosso trabalho.</i>

PLANEJAMENTO INSTRUCIONAL

	FASE INICIAL	FASE DE COMPROMETIMENTO	FASE DO COENSINO
Planejamento das aulas (Professores e pesquisadora)	<i>Cada professor tinha uma função. O do ensino comum planejava e gerenciava o ensino/aula e a pesquisadora auxiliava.</i>	<i>Passamos a planejar em conjunto, mas ainda com separação de papéis: a pesquisadora planejava apenas para os alunos com deficiência intelectual ou alunos com muita dificuldade de aprendizagem.</i>	<i>Planejamento em conjunto, partilha de ideias, mas ainda assim, com algumas professoras participantes, a responsabilidade maior pelos alunos com DI era minha. Contudo, podíamos discutir sobre isso e mesmo com o argumento de que não haviam sido preparadas para esse tipo de trabalho buscava convencê-las do contrário com exemplos positivos do trabalho que elas desenvolviam nos dias em que eu não estava na sala de aula.</i>

INSTRUÇÃO

	FASE INICIAL	FASE DE COMPROMETIMENTO	FASE DO COENSINO
	<i>As instruções eram dadas aos alunos</i>	<i>As instruções começaram a ser partilhadas.</i>	<i>Passamos a fornecer instruções a todos os</i>

Instruções aos alunos (Professores e pesquisadora)	<i>apenas pela professora da sala de aula comum. Instruía apenas os alunos com DI sob a supervisão das professoras.</i>	<i>Podia atender todos os alunos e ainda compartilhar os recursos da sala de aula das professoras, além de apresentar os recursos que dispunha.</i>	<i>alunos, sendo que os com DI ficavam mais sob minha responsabilidade. Contudo, todos os alunos dirigiam-se aos dois professores da mesma forma.</i>
MANEJO E GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA			
Manejo de sala de aula (Professores e pesquisadora)	<p style="text-align: center;">FASE INICIAL</p> <i>Todo manejo e gerenciamento da sala de aula era realizado pela professora do ensino comum. Não me era dada a oportunidade de sugerir nenhum tipo de mudança nem no aspecto físico nem no aspecto do ensino.</i>	<p style="text-align: center;">FASE DE COMPROMETIMENTO</p> <i>Passamos a compartilhar responsabilidades. As sugestões de mudanças no aspecto organizacional da sala de aula eram incorporadas pelas professoras, inclusive gerenciávamos as necessidades educacionais dos alunos.</i>	<p style="text-align: center;">FASE DO COENSINO</p> <i>Passamos a dividir o gerenciamento e manejo da sala de aula. Possuía autonomia para deixar ou não um aluno sair da sala. Os alunos se reportavam as duas professoras de maneira natural. Mas, mesmo assim tem relatos de professores da sala de aula comum que disseram sentir ciúmes em determinadas situações.</i>
AVALIAÇÃO			
Avaliação dos alunos (Professores e pesquisadora)	<p style="text-align: center;">FASE INICIAL</p> <i>A avaliação dos alunos era de responsabilidade apenas do professor da sala de aula comum. Nem mesmo a caderneta com notas e observações estava acessível para que eu pudesse analisar o desempenho dos alunos.</i>	<p style="text-align: center;">FASE DE COMPROMETIMENTO</p> <i>Passaram a discutir em conjunto a avaliação dos alunos. As formas como adaptá-las para o aluno com DI. Nessa fase, já tinha livre acesso à caderneta dos alunos.</i>	<p style="text-align: center;">FASE DO COENSINO</p> <i>Colaborava efetivamente na elaboração da adaptação das avaliações, emitia opinião sobre as que seriam ministradas aos demais alunos da sala, sobre a pontuação das provas e na correção das mesmas. Mas, na maioria dos casos, a adaptação da avaliação do aluno com DI era destinada a professora de educação especial. Das quatro escolas só pude adaptar as avaliações de um dos alunos de uma escola, pois a coordenação das outras acharam que assim os alunos com DI teriam mais chance nas provas.</i>

HABILIDADES PEDAGÓGICAS AVALIADAS

	AVALIAÇÃO INICIAL					AVALIAÇÃO INTERMEDIÁRIA					AVALIAÇÃO INICIAL				
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
LEITURA															
Lia textos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lia frases	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Lia palavras	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	2	2	1
Compreendia o sentido global de textos lidos em voz alta.	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	2	2	3	1	1
Leitura oral a partir de desenhos, figuras, cartazes,	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	1	3	2	1
Reconhecia letras	0	0	0	2	0	1	1	1	3	1	2	3	3	3	2
Diferenciava letras de números	0	0	1	2	0	1	1	2	3	1	3	3	3	3	3
A leitura fazia parte de sua vida escolar	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	2	2	3	2	1
A leitura fazia parte de sua vida familiar	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	0	1	2	0
Reproduzia oralmente histórias e acontecimentos	0	0	1	0	1	1	0	2	1	2	3	1	3	2	3
Relacionava o nome de objetos ao seu desenho.	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	2	2	3	3	2
Narrava histórias/acontecimentos com encadeamento e sequência cronológica	0	0	1	1	0	0	0	3	2	1	2	1	3	3	2
Percebia a função social da Leitura	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1	3	2	1
ESCRITA										A5					
Escrevia seu nome	0	0	0	1	0	2	1	1	2	0	3	3	3	3	1
Escrita espontânea	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Escrita por meio de cópias contextualizadas	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	2	3	0
Escrevia recados/bilhetes/cartões	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2	0
Estabelecia diferença entre escrita e outras formas gráficas: desenho, figuras	0	0	1	1	0	1	1	2	2	1	3	2	3	3	2
Desenhava/ilustrava a partir de uma história ou texto	0	0	1	1	0	1	1	3	2	1	3	2	3	3	3

Escrevia a atividade da lousa	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	1	0	2	3	1
Percebia a função social da Escrita	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	1	3	2	1
ARITMÉTICA															
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
Diferenciava números de letras.	0	0	1	1	0	1	1	2	2	1	3	3	3	3	3
Reconhecia os sinais de adição e subtração	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	1	1	3	2	1
Reconhecia os sinais de multiplicação e divisão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Realizava operações de adição simples	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	3	2	2
Realizava operações de adição com reserva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Realizava operações de subtração simples	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	2	1	1
Realizava operações de subtração com reagrupamento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Multiplicação simples	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divisão simples	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Problemas envolvendo adição e subtração	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Problemas envolvendo multiplicação e divisão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Utilizava-se de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção.	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	1	1	1
Reconhecia o antecessor e sucessor de um numeral	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	2	1	0
Relacionava numeral/quantidade	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Identificava números por meio da classificação: maior que; menor que	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	1
Identificava as unidades de tempo.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reconhecia cédulas e moedas que circulam no Brasil	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	0	2	2	2
Percebia a função social dos números	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1	3	3	2
Demonstrava interesse/ curiosidade por diferentes estratégias de cálculo.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	1