

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO<sup>1</sup>**

CLÁUDIA ALEXANDRA GÓES DE ARAÚJO<sup>1</sup> - UERJ – CNPq – FAPERJ

LEILA REGINA D'OLIVEIRA DE PAULA NUNES<sup>2</sup> - UERJ – FAPERJ

Modalidade de Apresentação: Pôster

Área Temática: O Processo Inclusivo

## **INTRODUÇÃO**

Atualmente, a inclusão escolar defende a matrícula de todos os alunos na escola regular, inclusive aqueles oriundos da Educação Especial. A escola regular deverá estar apta para receber todos os alunos, independentemente das características e deficiências que possuam. Ela é o espaço que deve atender a todos os alunos e nenhum deles deverá ser deixado “de fora”.

O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender à diversidade do alunado, isto é, os que se encontrarem excluídos deverão frequentar a escola. Este atendimento inclui, necessariamente, o atendimento, na escola regular dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos, intelectuais e com transtorno global do desenvolvimento (BRASIL, 2001).

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

Para atender à diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propusermos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, P.305-306).

Os estudos sobre esta prática na literatura nacional apontam ainda muitos obstáculos presentes na realidade do país, principalmente no tocante ao que está escrito nas leis políticas educacionais efetivas para a realidade de nossas escolas. Despreparo dos professores e da escola, falta de recursos humanos e materiais e de serviços de apoio especializado são os motivos mais recentemente mencionados nas análises das dificuldades para o acesso e a permanência do aluno dentro de sala de aula comum (MENDES; NUNES; FERREIRA, 2009).

---

<sup>1</sup> ARAUJO, C A G, NUNES, L. R.. 2011. Educação inclusiva: o ensino colaborativo como facilitador da inclusão de alunos com deficiência física na rede municipal do Rio de Janeiro In Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina

Segundo Novoa (2002), a colaboração entre professores contribui para aprofundar o diálogo interdisciplinar. No âmbito da formação inicial e continuada de professores, a colaboração docente também é apontada como benéfica, sobretudo na medida em que ajuda a romper a

1- Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bolsista de mestrado do CNPq. e-mail [claudiaalexandrarj@gmail.com](mailto:claudiaalexandrarj@gmail.com), Rua Desembargador Isidro, 95/202

2- Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e-mail [leilareginanunes@terra.com.br](mailto:leilareginanunes@terra.com.br), Rua dos Artista, 10

cultura de isolamento; e a promover a integração, a troca e o apoio mútuo entre professores.

Quando se pensa no tema deste estudo algumas perguntas podem ser feitas como norteadoras para o desenvolvimento dessa pesquisa: como acontece o processo inclusivo nas escolas municipais do Rio de Janeiro? Estariam estas escolas preparadas para cumprir as exigências governamentais no que se refere à inclusão de alunos deficientes em turmas comuns? Que tipo de investimento o governo viabiliza para a realização desta ação? Como as gestões escolares se colocam diante de tal fato? Que ações estão sendo dinamizadas visando à qualificação adequada dos professores que atuam com os alunos especiais? Quais seriam as implicações do ensino colaborativo com os professores que possuem alunos com deficiência? Estariam estes professores, que possuem tantos anos de prática pedagógica, interessados em modificar suas ações?

Nesta pesquisa a implementação e os efeitos de uma parceria colaborativa buscando favorecer a inclusão de alunos deficientes físicos em duas escolas municipais do Rio de Janeiro serão estudados.

Para Mendes e Capellini (2007), na perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Assim sendo, é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno. Para elas, ainda, a hipótese que se tem desse trabalho é a de que, ao auxiliar à professora a entender melhor suas dificuldades de ensino, não estaríamos só participando e levando inovações, mas contribuindo para a (re)construções de saberes escolares e sensibilizando o professor para a necessidade de sua formação permanente.

Segundo Mizukami (2002), é preciso recuperar a prática como espaço privilegiado de formação e reflexão. Essa oportunidade de reflexão da própria prática, bem como possíveis modificações, dar-se-ão no desenvolvimento do trabalho de ensino colaborativo, à medida que forem ocorrendo os encontros entre os profissionais envolvidos.

Segundo Novoa (1995), a formação continuada não se trata de um repasse de um saber fora de sala de aula, e sim de uma possibilidade de rever a escola/prática educativa, e analisar as potencialidades de uma intervenção colaborativa sistemática entre os profissionais da escola e os pesquisadores da Universidade. Algumas pesquisas revelam a importância e as transformações que ocorrem com os profissionais que têm a oportunidade de participar de trabalhos colaborativos e de formação continuada em serviço.

A colaboração na escola envolve o compromisso dos professores, dos profissionais de apoio (mediadores), dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade. Este modelo surgiu nos EUA no sentido de responder às demandas das práticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que o trabalho em equipe colaborativa possibilita diminuir as distinções de papéis no atendimento ao aluno e fundir habilidades e saberes de todos (MENDES, 2006). O ensino colaborativo caracteriza-se como uma rede de recursos a ser utilizado pelo professor da educação regular para o sucesso escolar dos alunos com necessidades especiais. A proposta de trabalho colaborativo visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais bem-sucedidas, uma vez que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e

profissionais da educação regular. O objetivo desta parceria de trabalho é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação, etc., mais adequados para o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com necessidades especiais na instituição escolar (COOK & FRIEND, 1995, P.4).

Com o desenvolvimento do trabalho de ensino colaborativo instruções substanciais poderão ser fornecidas e/ou compartilhadas com um grande número de profissionais.

Nesta parceria construída entre o professor regular e o especialista, o professor de turma comum trará a especialização de conteúdos, estratégias de ensino e a prática pedagógica da educação regular, ao passo que o professor especialista contribuirá com avaliação diferenciada e estratégias de ensinios individualizadas que atendam as especificidades dos alunos incluídos.

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

Pesquisas mostram que na maioria das vezes os professores são recíprocos, em alguns casos apresentam dificuldades em relacionar-se com o novo e temem ter que modificar sua prática pedagógica a tantos anos solidificadas. Muitos professores chegam a considerar as mudanças que ocorrem incompatíveis com suas reais necessidades e ainda, pesam que seja improvável que a mudança produza efeito desejado em apenas um ano.

Faz-se necessário que sejam incorporados, juntos às ações de formação continuada de professores, conteúdos para a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes de aceitação e respeito às diferenças individuais, que vem de encontro com as colocações de Baumel e Castro (2002,p.7), sobre a formação de professores:

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores, em formação ou em exercício, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou melhoram os conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Baumel e Castro, 2002, p.7).

Visando buscar um ensino de qualidade para todos os alunos, sejam incluídos ou normais, os conhecimentos necessários à formação de professores, inclusive dos especialistas (professores de atendimento educacional especializado – AEE), necessitam estar assentados com todo o conhecimento científico desenvolvido sobre os quais são as competências exigidas por essa área, no momento sócio-político em que se discute a educação inclusiva, exaustivamente, no Rio de Janeiro.

[...] se as necessidades educacionais especiais não desaparecem com a mera inserção dos alunos em classe comum, e se os professores do ensino regular muito provavelmente não conseguirão atender as necessidades de alguns de seus alunos, seria necessário prover apoios de professores especializados a fim de garantir uma educação devida. A função do professor especializado seria de apoiar o processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns ou em caráter extraordinário, atuando em serviços de educação (Baumel e Castro, 2002, p.7).

Numa sociedade, na qual a desigualdade social é o que prevalece, muito se fala em "educação para todos". Entretanto, esta premissa não referenda políticas de inclusão até porque nosso sistema educacional não contempla requisito mínimo para atender a urgência de uma reestruturação que se faz necessário.

Não é garantia de competência o perfil do professor generalista. Conforme citação de Bueno, 1999, p.162, a seguir:

[...] o professor de ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (Bueno, 1999, p.162).

Além de todas as dificuldades que caracterizam o sistema educacional brasileiro, a formação continuada se apresenta como um importante instrumento para novas aprendizagens necessárias às atuais demandas. Sejam elas decorrentes do movimento de inclusão ou oriundas da própria diversidade e complexidade que é a área da educação especial. A formação do professor especializado, dadas às características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educacionais especiais, coloca exigências que excedem o período da formação básica inicial.

Considerando que a qualificação docente necessária para a escola que se quer construir para a sociedade moderna tem se tornado cada vez mais complexa, exigindo que o perfil desejado para o professor do ensino regular seja bastante ambicioso, diante da realidade do sistema educacional brasileiro, e que sempre haverá um limite acerca do que o professor comum poderá fazer numa sala de aula para atender as necessidades de todos os seus alunos, mesmo que se melhore ao máximo a formação desse professor, ainda assim, haverá a necessidade de apoio do professor de ensino especial, para atender necessidades educacionais que são mais diferenciadas [...] (Mendes, 2002, p;12-13).

O trabalho pedagógico do professor de turma comum deverá ser o fator principal para o possível sucesso ou fracasso da inclusão escolar. Ele deverá ser qualificado para responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos.

É relevante ressaltar que a inclusão escolar não só promove as oportunidades de socialização para o aluno, como também proporciona um ambiente de ensino-aprendizagem para que todos os alunos tenham acesso ao seu desenvolvimento pleno, o que inclui a conquista de competências, conhecimentos e habilidades, que poderão ser úteis para a sua vida futura.

Para que isso ocorra, é fundamental que o professor saiba como elaborar um planejamento individualizado, com as adaptações pedagógicas e desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas, e ainda, formas de avaliações que contemplem tais diferenças.

A realização deste tipo de trabalho para um professor de turma comum poderá ser, inicialmente, considerado difícil, devido à sua falta de formação, visando à educação especial.

No Brasil ainda persiste um sistema educacional em que as turmas são bastante numerosas, os recursos pedagógicos são escassos, os professores, na sua maioria, fazem regime de dupla regência, o que provoca, muitas vezes, tempo escasso para a realização do planejamento das aulas e, principalmente, a elaboração dos planos individualizados de ensino.

A falta de motivação decorrente da baixa remuneração salarial, condições sociais precárias de uma grande maioria dos alunos de escolas públicas, diferentes condições de trabalho em

relação às manutenções prediais das escolas são algumas das diversas questões que influenciam negativamente o processo inclusivo.

Como auxiliar o professor para que ele possa, efetivamente, proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem com condições favoráveis para o sucesso da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular?

Enfim, para que a inclusão escolar se efetive é preciso que sejam identificadas as demandas que o aluno apresenta em sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhes as condições necessárias para sua aprendizagem. A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994, p.120) deixa claro esse aspecto quando afirma que “todas as crianças [...] *tem direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos*”. Neste contexto e refletindo sobre estas questões, esta pesquisa investigará como o ensino colaborativo poderá favorecer a inclusão de alunos deficientes físicos não falantes e sem deficiência cognitiva.

A comunicação alternativa e ampliada pode ser utilizada como um recurso facilitador no processo inclusivo.

A comunicação alternativa e ampliada (CAA) é uma das áreas da tecnologia assistiva (TA) que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever.

Segundo Glennen (1997); Nunes (2003), mais especificamente, a comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bi-dimensionais como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros como meios de efetuar a comunicação face-a-face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Comunicação alternativa tem o duplo propósito de promover e suplementar a fala ou garantir uma forma alternativa se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolver a fala.

Pessoas com paralisia cerebral, autismo e deficiência intelectual que se mostram incapazes de usar a fala podem assim se beneficiar dos recursos de CAA.

Segundo Nunes e Nunes (2007), no Brasil, o emprego da comunicação alternativa e ampliada foi iniciado em São Paulo, em 1978, em uma escola especial e centro de habilitação que atendia pessoas com paralisia cerebral, sem prejuízo intelectual.

A prática da CAA tem ocorrido, principalmente, em grandes centros urbanos notadamente em instituições que são uma combinação de centro de habilitação e escolas especiais. Mais recentemente, a CAA vem sendo introduzida também nas escolas regulares com alunos especiais incluídos e nas escolas especiais.

Analisando a interação professor-aluno com deficiência motora e de comunicação em escolas regulares e especiais, Souza e Nunes (2003) revelaram que as interações tenderam a serem iniciadas mais frequentemente pelos professores do que pelos alunos. A maioria das respostas destes eram unimodais como olhar atento, gestos, expressões faciais, vocalizadores, mudanças corporais e sinais convencionais. Formas não verbais de comunicação, como olhar atento e expressões faciais emitidas pelos alunos, não eram, em geral, respondidas pelos professores. Esses dados parecem mostrar que a interação entre um sujeito não oralizado e seu interlocutor falante fica muito restrita devido à própria limitação do primeiro em dar respostas.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

São participantes desta pesquisa na escola A: a coordenadora pedagógica, a diretora da escola, uma professora de turma comum formada em pedagogia com quarenta e três anos de idade, faltando sete anos para se aposentar e com duas matrículas em turmas de quinto ano, uma mediadora (aluna de pedagogia), duas alunas incluídas com paralisia cerebral com idades de onze e treze anos, sem linguagem oral funcional e a professora especializada de AEE. A professora especializada também é a pesquisadora deste estudo.

A pesquisadora buscou esta escola por conhecer a realidade da mesma e constatar a presença de alunos com deficiência física, não falantes e que não utilizavam os recursos de alta-tecnologia assistiva e ainda, pelo fato da professora da turma comum possuir duas alunas incluídas (uma em cada turno) e apresentar algumas dificuldades em sua prática pedagógica.

Na escola B a pesquisa, inicialmente, estava sendo desenvolvida com uma professora de primeiro ano formada em museologia, com quarenta e sete anos, uma professora especializada/itinerante, uma mediadora (aluna de pedagogia), dois alunos incluídos na mesma turma com idade de sete anos que possuem paralisia cerebral, sem linguagem oral funcional e não usuários de comunicação alternativa e a professora especializada de AEE, neste caso atuando como professora de AEE/itinerante e a pesquisadora do presente estudo.

Como na escola B a pesquisa de campo começou em meados do segundo semestre de 2010, foi possível que algumas modificações (troca de professora, de turma, de sala de aula, dentre outros) ocorressem no início de 2011. A troca de professora ocorreu e a nova professora foi convidada a fazer parte deste estudo.

## **Local, Instrumentos e Equipamentos**

### **Local**

Esta pesquisa está sendo realizada em duas escolas do município do Rio de Janeiro. A escola A localizada na zona norte da cidade, próxima a uma comunidade carente e pacificada, atende alunos da educação infantil ao nono ano, predominantemente desta comunidade e que possuem problemas comportamentais e de interação social significativos. São, aproximadamente, mil e cem alunos divididos em dois turnos. A escola B está localizada na zona sul do município, possui turmas da educação infantil ao quinto ano o que totaliza, em torno de quatrocentos e vinte alunos divididos em dois turnos.

### **Instrumentos**

Neste estudo os instrumentos utilizados para a coleta de dados estão sendo uma entrevista semi-estruturada com as coordenadoras pedagógicas, diretoras e professoras das duas escolas, diário de campo e roteiro de observação que foi criado com o objetivo de orientar a observação da pesquisadora durante as visitas às salas de aula.

### **Equipamentos**

Para a realização da pesquisa estão sendo utilizados máquina fotográfica, gravador de voz, computadores, plastificadora, teclado colméia, acionadores de diferentes tamanhos, cores e formas, impressoras multifuncionais e recursos de alta-tecnologia assistiva, tais como: *softwares Boardmaker Speaking Dinamically, Escrevendo com os Símbolos, Voice Pod*, além de vocalizadores.

### **Procedimentos**

Inicialmente o projeto foi submetido ao Conselho de ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Na etapa seguinte a pesquisadora realizou uma reunião com as participantes (coordenadoras pedagógicas, diretoras das duas escolas e professoras) com a finalidade de esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitar autorização para a realização da mesma através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido redigido de forma objetiva e clara.

A etapa que antecedeu a linha de base foi uma reunião com os responsáveis para esclarecimentos referentes à utilização das imagens dos alunos, liberdade em recusar a participação ou retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa e o compromisso da pesquisadora com o sigilo dos participantes.

A seguir foram realizadas as três sessões de linha de base nas duas escolas. Para a coleta de dados foi utilizada a vídeo gravação, transcrição e categorização dos conteúdos.

A professora da escola A foi convidada para participar da pesquisa por possuir uma aluna incluída com paralisia cerebral, sem linguagem oral articulada e sem a utilização dos recursos de tecnologia assistiva em cada turno de trabalho.

Inicialmente, meio reticente falava muito pouco com a professora pesquisadora e durante os encontros semanais com o grupo multiprofissional de pesquisadores composto por psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, professora, assistente de pesquisa e a coordenadora da pesquisa, não possuía iniciativa (permanecia calada, sem fazer nenhum registro das sugestões de atividades adaptadas que eram dadas pelo grupo e não elaborava seu planejamento de aula da turma comum nem tão pouco da aluna especial) e parecia não possuir dúvidas apesar de toda sua dificuldade em sala de aula (quando perguntado sobre suas dúvidas ela respondia que “não havia dúvidas; estava tudo bem”).

Para que fossem realizados os encontros entre a pesquisadora e a professora de turma comum para o desenvolvimento do trabalho de ensino colaborativo foi necessário que a pesquisadora elaborasse diferentes estratégias na tentativa de efetivar o trabalho. Quase todas sem sucesso. O objetivo inicial desta etapa do estudo era caracterizar as necessidades da professora da turma comum para que juntas pudessem elaborar o planejamento das atividades pedagógicas e as adaptações necessárias que contemplassem as especificidades das alunas incluídas.

## **RESULTADOS**

A busca incessante da pesquisadora para a realização desta etapa do estudo na escola A resultou em três encontros de vinte, trinta e cinco e vinte e cinco minutos, respectivamente.

Este espaço foi utilizado para “desabafo” da professora onde a mesma narrou às dificuldades encontradas para se relacionar com a aluna que apresenta grande dificuldade quanto às habilidades sociais. Algumas orientações quanto à interação social e comunicação (mudar a aluna de lugar na sala de aula, solicitar sua participação nas atividades pedagógicas coletivas e nos momentos de avaliação, solicitar que apresentasse suas respostas através da interlocutora/mediadora) foram dadas pela pesquisadora, entretanto na prática em sala de aula a aluna permaneceu sentada no final da sala em companhia apenas de sua mediadora, conforme mostram as filmagens das intervenções.

Para que os encontros fossem realizados de maneira satisfatória foi acordado com a professora da turma regular que as discussões, os planejamentos das atividades pedagógicas, as adaptações necessárias passariam a ser realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa às quartas-feiras no horário de treze e trinta às quinze horas.

A professora da escola B que não possuía nenhuma experiência com educação inclusiva tinha em sua turma dois alunos com paralisia cerebral sem linguagem oral funcional. Estes alunos eram acompanhados, diariamente, por uma professora especializada/itinerante que já havia

ouvido falar, mas não conhecia profundamente, como utilizar o recurso de comunicação alternativa e ampliada – CAA adequado para este tipo de aluno.

As duas resolveram, então, buscar ajuda à pesquisadora.

No primeiro encontro a professora da turma comum disse: “temos que fazer alguma coisa por esses alunos. O que não dá é para eles ficarem na sala de aula apenas ocupando um lugar e um número na ficha de chamada. São capazes e nós temos a obrigação de desenvolver os potenciais existentes. Precisamos de você e da sua experiência em educação especial”.

Diante desta colocação da professora percebe-se que há um grande desejo e motivação para transformação da sua prática pedagógica. Pode-se considerar, portanto, que o sucesso da inclusão escolar irá depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da turma comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos.

É importante ressaltar que a inclusão escolar deve proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem para que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu desenvolvimento pleno.

A partir desta solicitação de ajuda a professora da turma comum e a professora itinerante passaram a integrar a pesquisa.

Após todos os procedimentos em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) a segunda da pesquisa teve início. Nesta etapa, a coleta de dados se deu através de entrevista com as professoras, observação sem intervenção em sala de aula, registros no diário de campo da pesquisadora e a transcrição e análise de conteúdos das três filmagens das sessões de linha de base.

A seguir, a pesquisadora passou a realizar dois encontros semanais com a professora da turma comum e a professora itinerante para o desenvolvimento do trabalho de ensino colaborativo. As terças-feiras, de treze horas e trinta minutos às quatorze horas e trinta minutos, durante as aulas de educação física, eram discutidos assuntos relacionados aos conteúdos, como poderiam ser feitas as adaptações das atividades e as sessões videografadas eram assistidas para observação e discussão das práticas pedagógicas. As intervenções eram realizadas as quintas-feiras de treze às quatorze horas e quarenta minutos, também durante as aulas de educação física, horários definidos em comum acordo com as professoras e pesquisadora de maneira que pudessem ser desenvolvidas atividades de rotina, estimulação da comunicação e interação social (ambos envolvendo os recursos de comunicação alternativa – CAA).

Já na primeira reunião de planejamento a professora da turma e a itinerante participaram, efetivamente, fazendo perguntas relacionadas às intervenções que deveriam ser feitas durante as atividades pedagógicas, como deveriam proceder para que os alunos comessem a utilizar imediatamente os cartões de comunicação alternativa e ampliada com as figuras do softwares *Boardmaker Speaking Dynamically* e davam sugestões perguntando se as idéias que possuíam eram pertinentes.

Nesta escola esta pesquisa que foi iniciada em meados do mês de setembro do ano de dois mil e dez e teve duração de três meses e meio devido à chegada do final do ano letivo. No início de dois mil e onze a pesquisadora ficou ciente de que a professora da turma comum havia sido aprovada para o mestrado da Universidade federal do Rio de Janeiro e entrou de licença para estudo. Neta mesma época a professora itinerante foi transferida para sala de recursos multifuncional de uma outra escola e não trabalha mais como itinerante acompanhando os dois alunos incluídos.

Embora a pesquisa com estas professoras tenha sido realizada em um curto período, as análises dos conteúdos apontam resultados positivos quanto à utilização dos cartões de comunicação alternativa, as professoras ofereciam materiais adaptados aos alunos durante as atividades pedagógicas individualizadas bem como nas atividades coletivas, oportunizaram a



comunicação entre os alunos, realizavam perguntas fechadas e oportunizaram respostas de sim e não para formação de códigos de comunicação.

Em dois mil e onze o trabalho de pesquisa foi reiniciado com a atual professora da turma e com uma mediadora (estagiária de pedagogia). Todos os procedimentos iniciais em relação as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) foram realizados. Terminada a linha de base, as reuniões para o desenvolvimento do trabalho de ensino colaborativo para planejamento e discussões estão sendo realizadas as quintas feiras, de treze às trezes horas e cinquenta minutos e as sessões de intervenções as sextas feiras de treze às quatorze horas e vinte minutos.

## **DISCUSSÃO**

Pode-se pensar com base nos dados analisados até a presente data que a professora da escola A possibilita a comunicação entre alunos em situações específicas durante as filmagens da pesquisa, a mudança em relação ao incentivo à comunicação do aluno bem como a resposta do aluno não obteve um resultado significativo, o feedback, quando ocorre, na maioria das vezes é corretivo, os recursos visuais oferecidos à aluna é o mesmo dos demais alunos da turma, não sendo confeccionado nenhum material adaptado especificamente para a aluna (não ser aumento no tamanho da letra). Dirige a atenção à aluna quando é solicitada pela mediadora, utiliza cartões de CAA para favorecer a comunicação durante as atividades pedagógicas somente se a professora da sala de recursos confeccioná-los e o incentivo a participação da aluna em atividades lúdicas informais ocorre durante as filmagens da pesquisa.

A mediadora dirige a atenção para a aluna e incentiva sua participação em atividades pedagógicas. Utiliza cartões de CAA para favorecer a comunicação e aguarda resposta da aluna que a expressa através do olhar.

A primeira professora da escola B e a professora itinerante oportunizaram a comunicação entre alunos durante as atividades coletivas (planejadas durante os encontros para o desenvolvimento do trabalho de ensino colaborativo), oferece recursos visuais (cartões de CAA, brinquedos e réalias) para os alunos incentivando a participação dos mesmos em atividades lúdicas e pedagógicas e aguardam as respostas dos alunos após o feedback positivo que realizam com frequência.

A atual professora da escola B passou a dirigir sua atenção para os alunos incentivando suas participações em atividades lúdicas e a mediadora já apresenta mudanças significativas quanto ao incentivo da comunicação dos alunos através da utilização dos cartões de CAA.

## **CONCLUSÃO**

Podemos concluir diante dos resultados que o trabalho de ensino colaborativo pode contribuir significativamente para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto, para que isso ocorra é necessário que haja, por parte do professor de turma comum, o interesse de transformar sua prática pedagógica adequando-a as reais necessidades de sua turma. Algumas vezes foi constatado que os materiais adaptados produzidos, inicialmente, para os alunos com necessidades educacionais especiais eram utilizados pelos demais alunos da turma com grande interesse e resultados significativos. Observou-se maior facilidade de realizar operações matemáticas, aumento da concentração e participação em atividades de geografia (regiões do Brasil) e construção de pequenos textos com auxílio dos pictogramas do software *Boardmaker Speaking Dynamically*.

As adaptações necessárias assim como os planejamentos voltados as especificidades dos alunos incluídos devem ser realizados previamente em parceria entre os professores de turma comum e os professores especializados visando um processo de interação e comunicação dos alunos com paralisia cerebral em atividades pedagógicas e extraclasse (merenda, recreio e passeios pedagógicos) e a participação efetiva da família no desenvolvimento das atividades (a partir das orientações da pesquisadora) com os alunos fora da escola.

O desafio é grande, porém, quando todos os envolvidos estão voltados para o mesmo objetivo o sucesso poderá ser facilmente alcançado.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAUMEL, Roseli C.R.; CASTRO, Adriano M.E. Formação de professor e a escola inclusiva: Integração, Brasília: v.14, n.24, p. 6-11, 2002

BRASIL. Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. 2001

CAPELLINI, V. L.M. F. & MENDES, E.E. G. (2007). Educare et educare. Revista de Educação. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Vol.2,nº4, jul/dez.2007, p.113-128

COOL, L. & FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, nº 28, 00, 1-16, 1995.

MENDES, E.G. perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. Anais do III encontro de Educação especial da UEM, Maringá, PP.15-35, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil: In PALHARES, M. S.; MARINS, S. Escola Inclusiva. São Carlos: EDU UFSCar, 2002

MIZUKAMI, M. G. N. et al . Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUSCAR, 2002.

Nóvoa, a. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, L. R. (2003). Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. Em L. R. nunes (org). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya. P.1-13.

NUNES, L. R. & Nunes D. R. (2007). Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na UERJ. Em L.R., M. Pelosi & M. R. Gomes (Orgs), Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisas e experiências, volume 1. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/ FINEP. P.19-32

RODRIGUES, D (Org.). Inclusão e Educação: Dopez olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, PP.209-318, 2006.

SOUZA, V. L. V. & NNUNES, L.R. (2003). Caracterização da comunicação alternativa: Perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do rio de Janeiro. Em

L. R. Nunes (Org.), Favorecendo o desenvolvimento da comunicação alternativa em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya. P.77-92.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.