

... Cadernos :: edição: 2007 - Nº 29 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial

Bárbara Carvalho Ferreira*
 Enicéia Gonçalves Mendes**
 Maria Amélia Almeida***
 Zilda Aparecida Pereira Del Prette****

A escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino é uma realidade imposta por várias diretrizes de políticas educacionais, porém ainda persistem muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização desses alunos. Um modelo muito promissor é o de ensino colaborativo, que consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. Tendo em vista a relevância deste modelo de parceria este estudo teve como objetivo descrever a experiência de ensino desenvolvida pela primeira autora junto a um aluno com deficiência visual (cego congênito), de 12 anos de idade (inserido em uma classe de 37 crianças da mesma faixa etária, estas sem diagnóstico médico de cegueira ou baixa visão) em colaboração com uma professora de Língua Portuguesa, a diretora da escola e os pais da criança cega, sob orientação de três docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta parceria colaborativa possibilitou o planejamento de atividades acadêmicas, adaptações de materiais, manejos ambientais e compartilhamento de informações, expectativas e frustrações com os pais, a professora da sala de recurso, a professora do ensino regular e a direção da escola.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo, Educação Especial, Educação Regular.

* Profa. Dra. da Universidade Federal de São Carlos(UFSCar).

** Profa. Dra. da Universidade Federal de São Carlos(UFSCar).

*** Profa. Dra. da Universidade Federal de São Carlos(UFSCar) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo(USP/RP)

**** Universidade Federal de São Carlos-(UFSCar).

A história da educação de crianças com deficiência visual começa em meados do século XIX, quando a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais era predominantemente institucional e vinculada à área médica. No final do século XIX, havia no Brasil uma instituição governamental direcionada para a educação das pessoas cegas: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos surdos-mudos (JANNUZZI, 2004).

O Instituto Imperial dos Meninos Cegos foi criado em 1854 na cidade do Rio de Janeiro e tinha, como uma das suas ênfases, o ensino profissional, realizado por meio de oficinas e trabalhos manuais. A preocupação desta instituição era oferecer aos alunos deficientes visuais uma garantia futura de trabalho (JANNUZZI, 2004).

Muitos materiais e métodos de ensino para crianças cegas e com baixa visão começaram a surgir também por volta do século XIX, associadas às considerações educacionais sobre o sistema Braille, o acesso às escolas e classes especiais, as salas de recursos e as escolas e classes regulares, a implementação do treino de orientação e mobilidade, dentre outras implicações (HEWARD, 2003). Segundo Torres e Corn (1998), nos últimos dez anos várias mudanças têm ocorrido quanto à educação das pessoas com deficiência visual.

Existem dois tipos de definição para a deficiência visual: a legal e a educacional. A deficiência visual é definida como a perda total da visão, cegueira, ou como baixa visão, também denominada por alguns autores de visão subnormal (GARGIULO, 2006).

Segundo Martín e Ramírez (2003), em 1980 a Organização Mundial da Saúde (OMS), sugeriu uma classificação das deficiências visuais baseada na medida da acuidade visual e da amplitude do campo visual. A partir dessa classificação, uma pessoa é considerada cega quando apresenta acuidade visual, que é a capacidade de discriminar detalhes, de 6/60 ou menos no melhor olho e campo visual menor que 20° (CONDE, 2004). A pessoa com baixa visão tem um comprometimento na capacidade de enxergar, sendo que sua acuidade visual varia de 6/60 a 18/60 no melhor olho (GARGIULO, 2006).

O segundo tipo de definição é a educacional, que se caracteriza pela relação entre a visão e a aprendizagem (HEWARD, 2003). Neste tipo de definição uma pessoa é considerada cega quando ela necessita de instruções em Braille para ler e escrever (CONDE, 2004), ou seja, é uma incapacidade para aprender pelos métodos convencionais de ensino (MEC, 2003). Já a baixa visão, é educacionalmente

caracterizada pela utilização de materiais com impressos ampliados ou a necessidade de auxílio de potentes recursos óticos (CONDE, 2004).

A visão é um dos sentidos mais importantes, pois ela permite que as pessoas obtenham grande parte das informações ambientais. Por isso a sua falta pode limitar severamente as experiências, a aprendizagem e o desenvolvimento de uma pessoa. Esta situação se torna ainda mais difícil quando se pensa nas contingências escolares, ou seja, na falta de materiais e métodos de ensino para crianças deficientes visuais.

As adaptações de materiais e os manejos ambientais podem ser necessários para permitir uma inclusão escolar com o máximo de benefícios para as crianças cegas e de baixa visão, como também para os professores e demais crianças. Estas adaptações podem ser feitas pelo professor regular com auxílio dos professores especializados em Educação Especial.

Segundo Hallahan e Kauffman (2003), as modificações para beneficiar alunos cegos e com baixa visão perpassam quatro áreas: a aprendizagem do Braille e conseqüentemente a adaptação de materiais didáticos, a aprendizagem de como utilizar a visão remanescente, o treinamento da habilidade de ouvir e o treinamento de orientação e mobilidade. Estas modificações são significativas para as crianças deficientes visuais, porém o professor deve considerar que as mudanças variam de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, ou seja, as adaptações feitas para uma criança podem ser diferentes das requeridas por outra.

Além destas variáveis, outras questões influenciam o sucesso acadêmico das crianças cegas e com baixa visão. De acordo com Drew, Hardman e Winston (2005), estes alunos podem apresentar dificuldades em obter informações do meio devido à falta de oportunidades de ler revistas e jornais em Braille, já que a grande maioria desses meios de comunicação são impressos somente na forma tradicional.

Outra variável que está, intimamente, relacionada com o bom desempenho acadêmico destas crianças são as habilidades sociais. Segundo Stochholm (1997), o modelo dinamarquês de educação integrada constatou que, embora o rendimento acadêmico dos alunos deficientes visuais tenha sido positivo, os resultados quanto à socialização destes com os demais alunos não foi satisfatório.

As experiências de educação inclusiva na Dinamarca têm demonstrado que há muitos problemas graves que interferem na integração social destes alunos nas escolas regulares. Este é um problema real quando se quer incluir uma criança deficiente visual na sala regular, pois além da aprendizagem do conteúdo acadêmico, a escola é um ambiente onde ocorrem as primeiras trocas da criança com o ambiente social fora de seu círculo familiar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Um repertório elaborado de habilidades sociais permite que a criança construa interações positivas com seus pares, professores e funcionários da escola.

Uma criança apresenta um repertório socialmente habilidoso quando ela exhibe diferentes comportamentos sociais que lhe permitem experienciar relações saudáveis e produtivas com os outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Segundo Del Prette e Del Prette (2004), comportamentos habilidosos são fundamentais em qualquer relação e podem alterar diretamente no processo de inclusão, já que são preditores de bom desempenho acadêmico. Entre os principais objetivos da inclusão estão os de melhorar a qualidade das relações entre colegas e de promover atitudes de compreensão e aceitação das diferenças (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

A escolarização de crianças deficientes visuais na rede regular de ensino é uma realidade imposta por várias diretrizes de políticas educativas, inclusive pela cartilha de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério Educação (MEC, 2001). No entanto, segundo Mendes (2006b), existem ainda no Brasil muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares.

Dois modelos de ensino têm se mostrado muito promissores para a colaboração entre a Educação Especial e a Educação Regular: a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo. A consultoria colaborativa consiste do suporte de profissionais especialistas na escola (MENDES, 2006a). Já o ensino colaborativo, é uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial (MENDES, 2006a), onde ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas e frustrações.

Segundo Friend e Cook (1990), algumas condições são imprescindíveis para que haja um trabalho de colaboração: os professores devem ter um objetivo em comum, ambos devem ter espaço e autonomia equivalentes quanto ao ensino e a colaboração envolve a participação de todos (professores, pais, diretoria da escola e demais funcionários), compartilhamento de responsabilidades e recursos e participação voluntária.

Para Mendes (2006), o ensino colaborativo pode ser definido como um modelo de prestação de serviços de Educação Especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução um grupo heterogêneo de estudantes. Segundo a mesma

autora, essa proposta de ensino surgiu como uma alternativa aos modelos educacionais existentes (sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais) visando, também, responder às demandas das práticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Pesquisas têm encontrado resultados positivos sobre a colaboração entre a Educação Especial e a Educação Regular: quando eficaz o co-ensino beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados (RIPLEY, 1997; SALEND; DUHANEY, 1999; ARGÜELLES; HUGHES; SCHUMM, 2000). Além disso, estes estudos relatam melhorias dos alunos com necessidades educacionais especiais quanto a seu desempenho acadêmico, auto-estima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

Por meio dos resultados desses estudos, nota-se a importante relação do ensino colaborativo com as habilidades sociais das crianças. Segundo Del Prette e Del Prette (1996), as interações sociais satisfatórias são muito relevantes para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem, sendo reconhecidas por profissionais de diferentes campos de atuação. Conforme Del Prette e Del Prette (1998), a literatura internacional tem mostrado uma crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e com os relacionamentos sociais como objetivos pertinentes no ensino regular e especial, o que permite estabelecer uma estreita ligação entre um bom repertório social e um processo de inclusão de sucesso.

Os ganhos sociais são freqüentemente citados como um dos benefícios da inclusão (MURAWSKI; SWANSON, 2001) com um crescente aumento das experiências de co-ensino nas salas regulares dos Estados Unidos, apesar das poucas pesquisas sobre a implementação e efetividade de programa desse tipo (WEISS; LLOYD, 2003; MURAWSKI; SWANSON, 2001). No contexto brasileiro, com a disseminação das propostas de inclusão, o co-ensino poderia ser considerado também uma opção válida de serviço junto a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na rede regular de ensino.

Tendo em vista todas estas questões sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, este estudo teve como objetivo relatar a experiência de um trabalho colaborativo que visou melhorar a qualidade do ensino para uma criança deficiente visual (cega) na sala regular, explorando-se a possibilidade de um intercâmbio produtivo entre a Educação Regular e a Educação Especial.

Participantes e local

Este estudo foi realizado em uma escola municipal de Educação Básica (EMEB), localizada em cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Participaram deste estudo um aluno com deficiência visual (cego congênito) de 12 anos de idade e 37 crianças, da mesma faixa etária, sem diagnóstico médico de cegueira ou baixa visão.

Todas as crianças eram matriculadas numa mesma turma de 5ª série do Ensino Fundamental. Além da primeira autora (enquanto educadora especial), participaram também deste estudo a professora de Língua Portuguesa, a diretora da escola e os pais da criança cega. A orientação geral e supervisão do trabalho colaborativo contou com a participação direta das docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Contextualização do estudo

Este estudo visou criar um trabalho colaborativo entre a professora regular, a diretora da escola, que disponibilizava os recursos e apoios a consecução do trabalho, e a educadora especial (primeira autora). A proposta deste trabalho surgiu como um dos requisitos da disciplina "Tópicos de Pesquisa em Educação Especial: Inclusão", ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial durante um semestre, pela segunda e terceira autoras.

O suporte à educadora especial era oferecido quinzenalmente na aula teórica, por meio de estudo, apresentação e discussão de textos e pesquisas sobre inclusão escolar e colaboração. Além disso, em todas as aulas as docentes do Programa de Pós-Graduação, mencionado acima, supervisionavam os trabalhos feitos em campo, que era a parte prática da disciplina. Este momento, também, era destinado para a troca de experiências, já que vários alunos estavam propondo um trabalho colaborativo na escola, e para reflexões, discussões e exposição das expectativas e dificuldades.

Descrição da criança com necessidade educacional especial

Para a realização deste trabalho, a educadora especial optou por acompanhar um aluno – Júlio (nome fictício) com diagnóstico médico de cegueira congênita, ou seja, desde o nascimento. Júlio sempre estudou no ensino regular sendo acompanhado por uma professora da sala de recursos. É alfabetizado pelo sistema Braille, fazia aulas de informática, natação, orientação e mobilidade (treino com a bengala).

Descrição do contato com a escola

No primeiro contato com a escola, a educadora especial conversou com a diretora da escola e com algumas professoras da criança. Neste momento foi explicado como aconteceria o trabalho, do que se tratava o ensino colaborativo, quais eram os objetivos que se pretendia alcançar. Além disso, foi agendado o melhor dia para a educadora especial ir à escola para acompanhar as aulas.

Como o ensino colaborativo é ainda recente no Brasil, algumas dúvidas e receios surgiram sobre como aconteceria o trabalho. Com o propósito de esclarecer os objetivos do trabalho para os professores e a diretoria da escola, os alunos e as docentes da disciplina da Pós-Graduação, escreveram uma carta à escola explicando todo trabalho que estava sendo proposto.

Dados de observação

A educadora especial teve, a princípio, contato com cinco professoras da criança escolhida. Quatro destas professoras entenderam que a educadora seria uma estagiária que iria auxiliá-las no trabalho, exclusivamente, com o aluno com deficiência visual. Somente uma professora compreendeu a proposta do trabalho colaborativo e se disponibilizou para uma parceria que visava maximizar os ganhos e minimizar as perdas do aluno com necessidade educacional especial incluído em sua sala de aula.

Esta relação de parceria possibilitou, desde o primeiro momento, trocas de experiências e expectativas, planejamento de atividades, adaptação de materiais que visavam a participação efetiva da criança com deficiência visual nas atividades que a professora propunha para a turma. Como o trabalho colaborativo envolve empenho, confiança mútua e participação voluntária, foi decidido que o acompanhamento somente seria feito com a professora de Língua Portuguesa.

Algumas variáveis interferiram nesta decisão: a primeira variável foi o interesse mostrado por esta professora (ela e a diretora da escola decidiram fazer um curso sobre inclusão escolar oferecido por uma das docentes que ministravam as aulas da pós-graduação); a segunda variável foi o seu envolvimento e empenho não só com o aluno com necessidade educacional especial, mas com todos os demais alunos da turma; a terceira variável foi a disponibilidade demonstrada pela professora de Língua Portuguesa em fazer um trabalho de qualidade com o aluno deficiente visual.

Descrição da parceria entre direção da escola, professora da sala de recursos, educadora especial e pais
O sucesso do trabalho colaborativo dependeu em grande parte da colaboração de diversas pessoas, não somente do professor regular e do educador especial. A parceria de colaboração, relatada neste estudo, só foi possível devido o envolvimento da diretora da escola, da professora de Língua Portuguesa, da professora da sala de recursos, da educadora especial e dos pais da criança com necessidades educacionais especiais.

Direção da escola: A direção da escola exerceu um papel indireto (fora da sala de aula), porém considerável nesta proposta de ensino porque todas as modificações e manejos ambientais, no contexto escolar (festas, atividades esportivas e de extensão), foram discutidos, planejados e elaborados com a participação da diretora, da professora de Língua Portuguesa e da educadora especial. Além disso, a diretora desempenhou a função de mediar e dessensibilizar as demais professoras do aluno deficiente visual, quanto a sua capacidade de aprendizagem, empenho nas atividades desenvolvidas na escola e autonomia. Um processo de inclusão, de um aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, como no caso deste trabalho, sem o apoio da direção da escola é muito difícil, pois todas as decisões e planejamentos neste ambiente, passam por essas pessoas.

A sala de recursos: O aluno com necessidade educacional especial que participou deste estudo, freqüentava a sala de recursos de uma escola municipal próxima à sua casa, duas vezes por semana no horário contrário às aulas na sala regular. Era nesta sala que ele treinava o Braille, posto que já era alfabetizado, lia e escrevia em Braille e aprendia a usar o sorobã, além de ter aulas de orientação e mobilidade.

A professora da sala de recursos teve um papel imprescindível, pois foi estabelecido um contato entre ela e a professora do ensino regular. Essa maior proximidade permitiu que ambas conversassem sobre o aluno, discutissem os conteúdos que estavam sendo ministrados na sala e compartilhassem experiências sobre a criança. Esta parceria foi extremamente importante porque a professora da sala de recursos, que tinha o conhecimento sobre Braille e o ensinava, fazia as adaptações dos materiais para a professora de Língua Portuguesa.

Pais: É por meio das informações dadas pela família que a escola conhece as outras variáveis que podem interferir na inclusão da criança. A família do aluno com deficiência visual, objeto deste estudo, ofereceu dados da história escolar e do repertório comportamental deste, além de expor suas expectativas e apreensões quanto ao futuro escolar desta criança, que pode ser resumida em perguntas tais como: "Será que ele vai conseguir um bom desempenho acadêmico a partir de agora, já que é um professor para cada matéria? Será que um dia ele vai ingressar na universidade, conseguir um emprego e ter uma vida igual à de todas as pessoas".

Educadora especial: A educadora especial acompanhou as aulas de Língua Portuguesa, durante três

meses, uma vez por semana. Para que o aluno com necessidades educacionais especiais conseguisse bom rendimento nesta disciplina, criou, juntamente com a professora da classe regular, estratégias para que esta criança participasse das aulas como os demais alunos, planejando condições de ensino que facilitavam o compartilhamento de expectativas e frustrações bem como para o esclarecimento de dúvidas quanto ao processo de inclusão. A seguir serão descritas algumas das acomodações implementadas.

Resultados

Manejo ambiental

Neste trabalho, a parceria colaborativa ocorreu de forma direta, ou seja, dentro da sala de aula entre a professora de língua portuguesa e a educadora especial. Com a diretora da escola eram discutidas, antecipadamente, as atividades a serem planejadas e trabalhadas com o aluno deficiente visual, além de discussão e troca de experiências sobre as estratégias que a escola poderia adotar para que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais trouxesse benefícios para ambos os pólos da interação (escola e aluno).

O processo de ensino colaborativo, na sala de aula, implicou, portanto, em aperfeiçoamento de estratégias que já eram utilizadas pela professora regular e também, criação de alguns manejos quanto à estrutura do ambiente (sala de aula) e planejamento de atividades. Os resultados alcançados por meio do presente estudo são descritos a seguir:

- Posição do aluno. Como o quadro negro ficava localizado na frente dos alunos e Júlio se sentava no centro da sala, na primeira fileira de carteiras, o que facilitava seu acesso aos conteúdos, foi reforçado esta estratégia da professora e discutido os benefícios deste manejo para a aprendizagem do aluno;
- Tutoria de colegas. Para facilitar o envolvimento social com a classe e a aprendizagem de Júlio, a educadora especial sugeriu uma forma de tutoria dos colegas que não sobrecarregá-se nenhum e desse oportunidade do colega com necessidades educacionais especiais ampliasse sua rede de amizades. Como vários alunos demonstravam interesse em auxiliar o colega com deficiência visual, a educadora especial sugeriu um rodízio: cada semana uma criança exercia o papel de colega tutor, com a tarefa de ditar o conteúdo escrito no quadro negro, resolver dúvidas e auxiliar o colega que não enxergava o conteúdo das diversas atividades propostas em sala de aula;
- Ensino de estratégias de convívio: A educadora especial observou que alguns colegas emitiam comportamentos inapropriados em relação ao aluno com deficiência visual (cutucá-lo e sair de perto; conversar sem estar na sua frente; sair de perto sem avisar) e isto era percebido e avaliado negativamente por Júlio. Para resolver o problema, a educadora especial conversou com os alunos e os instruiu quanto a formas mais adequada de se comunicarem com uma pessoa cega ou de baixa visão. Essas formas incluíram instruções específicas tais como conversar na frente da pessoa, se possível mantendo contato visual; avisar que está saindo de perto, entre outros.
- Dicas quanto às modificações em sala de aula. Observou-se que Júlio já apresentava segurança em se locomover dentro da sala e em outros ambientes da escola, como o banheiro e o refeitório. Para reforçar esse aspecto, foi pedido à professora e aos colegas para evitarem mudar de lugar os objetos da sala de aula e quando mudassem deveriam avisar para o aluno não vidente.
- Estratégias de ensino: Um manejo que apresentou um impacto bastante visível foi o de solicitar às professoras que lessem o conteúdo da aula em voz alta à medida que escreviam no quadro-negro, de forma que Júlio pudesse fazer a atividade simultaneamente aos demais.

Atividades planejadas e adaptações de materiais

O planejamento colaborativo de conteúdos curriculares teve como meta favorecer a participação do aluno deficiente visual nas atividades exigidas na disciplina de português. Para otimizar os benefícios de ensino para a criança com necessidades educacionais especiais, foram realizadas:

- Adaptações de materiais: Um das primeiras propostas deste trabalho colaborativo foi pensar e criar estratégias para a adaptação de materiais que seriam usados pelo aluno com necessidades educacionais especiais. Para isso, a professora de português e a educadora especial conversavam sobre o conteúdo que deveria ser dado para a turma e, a partir disso, confeccionava materiais adaptados. Uma das preocupações foi a de não tornar as atividades da criança com deficiência visual totalmente diferente da dos colegas, por exemplo: se era pedido para o aluno com necessidade educacional especial contar e escrever uma historinha sobre contos de fadas, as outras crianças faziam esta mesma atividade.
- Atividade de tomada de perspectiva: Esta atividade foi realizada pela professora para que os demais alunos da sala pudessem vivenciar a experiência de se colocar no lugar do colega com deficiência visual. Para isso, ela pegou uma caixa grande e fez dois furos na tampa. Dentro da caixa foram colocados vários

objetos com texturas diferentes (algodão, lixa áspera, geléia, entre outros). Era pedido para que todas as crianças tocassem um objeto dentro da caixa e imaginassem o que poderia ser. Depois foi solicitado que todos os alunos fizessem uma redação sobre a experiência e sobre os objetos que eles haviam tateado. Esta atividade foi importante, pois, nenhuma criança teve acesso ao objeto por estímulos visuais (somente pelo tato), além disso, os alunos fizeram pela primeira vez uma atividade nas mesmas condições do aluno com deficiência visual, ou seja, elas puderam se colocar no lugar do colega que não tem a visão.

· Conteúdos acadêmicos: O professor inseriu o tema deficiência visual em conteúdos da disciplina que ministrava. Isso permitiu que os demais alunos conhecessem melhor as habilidades e déficits das pessoas que têm a falta ou comprometimento da visão. Um exemplo foi o trabalho sobre crenças a respeito das pessoas cegas, como: "Os cegos são super ouvintes; Todos cegos são músicos; Os cegos têm uma memória super desenvolvida e são muito inteligentes; Os cegos têm um sexto sentido". Porém, houve cuidado para que a abordagem deste tema acontecesse de forma natural para que não houvesse demasiada ênfase nas diferenças.

Conclusão

Uma das frases que mais expressa o espírito do co-ensino é que "duas cabeças pensam melhor que uma" (LAWTON, 1999). Neste trabalho a conclusão que se chega é que, esta frase realmente descreve a proposta da colaboração, pois os profissionais envolvidos neste processo trabalharam em parceria. Além disso, este modelo de colaboração possibilitou um contato mais próximo das autoras com as contingências da inclusão escolar, ou seja, com as variáveis dos professores, da administração da escola e dos alunos. Não seria possível pensar em estratégias de inclusão de um aluno deficiente visual, no ensino regular, sem este contato com as condições atuais de ensino especial no estado onde foi desenvolvido este trabalho.

Nota-se ainda com esta experiência, que a disponibilidade e esforço das escolas regulares, especiais (no caso deste estudo, sala de recurso) e as de ensino superior (universidades) em estudar, discutir e se propor a pensar, conjuntamente, na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, tendo como objetivos, benefícios acadêmicos e sociais a criança, ocorre por meio de propostas de estudos como o presente trabalho, que se deparou com uma realidade particular e contingencial.

Entende-se que, portanto, que a partir do momento que as escolas regulares abrirem as portas para este tipo de estudo/intervenção, será possível reunir maiores informações e melhores práticas sobre o modelo colaborativo e como este pode auxiliar a inclusão de os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Por meio da presente descrição, buscou-se criar oportunidade de se pensar e refletir sobre o processo de inclusão no Brasil e de se perceber que pequenos manejos ambientais podem ter forte significado na entrada destes alunos nas escolas regulares e na aceitação dos demais em relação a esse processo. Certamente, trata-se de uma modesta contribuição para uma longa trajetória futura a ser vivida por pesquisadores e educadores comprometidos com a democratização crescente do ensino e a ampliação de oportunidades para os indivíduos com necessidades educativas especiais.

Referências

- ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: a different approach to inclusion. *Principal*, Reston, v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.
- CONDE, A. J. M. Um olhar sobre a cegueira: definindo cegueira e visão subnormal. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2006.
- DEL PRETTE., Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 233- 255, 1996.
- DEL PRETTE. Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: a perspectiva das habilidades sociais. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 3, p. 205- 215, 1998.
- DEL PRETTE. Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação do repertório de crianças com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A.; WILLIAMS L. C. A. *Temas de Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 149-157.
- DEL PRETTE. Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 272 p.
- DREW, C. J.; HARDMAN, M. L.; WINSTON, M. Vision loss. In: DREW, C. J.; HARDMAN, M. L.; WINSTON, M. *Exceptionality: school, community and family*. New York: Pearson, 2005. p. 441-470.
- 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, p. 69-86, 1990.
- GARGIULO, R. M. Persons with visual impairments. In: _____. *Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality*. California: Thommson Wadsworth, 2006. p. 480-518.
- JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. 256 p.
- HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. Learners with blindness or low vision. In: _____. *Exceptional learners: introductions*

- to special education. Boston: Allyn & Bacon, 2003. p. 337-370.
- HEWARD, W. L. Blindness and low vision. In: HEWARD, W. L. Exceptional children: an introduction to special education. Ohio: Pearson Education, 2003. p. 400-437.
- LAWTON, M. Co-Teaching: are two heads better than one in inclusion classroom? Co- Teaching in inclusion classroom, 1999, Mar/ Abr.
- MARTÍN, M. B.; RAMÍREZ, F. R. Visão subnormal. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S.T. Deficiência visual: Aspectos psicoevolutivos e educativos. 3. ed. São Paulo: Santos, 2003. p. 111-134.
- BRASIL, Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão - Dificuldade de comunicação e sinalização: Deficiência visual. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2006.
- MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. Marília, 2006a. p. 29-41.
- MENDES, E. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006b. p. 155-176.
- MURAWSKI, W, W.; SWANSON, H. L. A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? Remedial and Special Education, v. 22, n. 5, p. 258-267, 2000.
- RIPLEY, S. Colaboration between general and special education teachers. USA:ERIC Digest, 1997.
- SALEND, S. J.; DUHANEY, L. M. G. The impacts of inclusion on students with and without disabilities and their educators. Remedial and Special Education, v. 20, n. 2, p. 114-126, 1999.
- STOCHOLM, K. Utopia e realidade: trinta anos de educação integrada. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 06, p. 1-5, 1997.
- TORRES, Í.; CORN, A. Quando houver crianças deficientes da visão em sua sala de aula: sugestões para professores. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 09, p.1-12, 1998.
- WEISS, M.; LOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. Teacher Education and Special Education, New York, v. 26, n. 1, p. 27-41, 2003.

Correspondência

Bárbara Carvalho Ferreira - Rua Santos Dumont, 155, Apt. 11, Vila Marina, 13560-065, São Carlos, SP.
E-mail: barcarfer2000@yahoo.com.br; babipocos@yahoo.com.br

Recebido em 30 de outubro de 2006

Aprovado em 22 de março de 2007

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2007 - Nº 29 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**