

## Práticas pedagógicas em educação especial: ensino colaborativo e aprendizagem em grupo na sala comum

Pedagogical practices in special education: collaborative teaching and group learning in the regular classroom

Franciele Rusch König\*

Fabiane Romano de Souza Bridi\*\*

**RESUMO:** Este artigo configura-se como um relato de experiência e tem como objetivo relatar práticas pedagógicas desenvolvidas por meio do ensino colaborativo, com ênfase na construção de conhecimento através da interação grupal em uma turma de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública, no âmbito do PIBID/UFSM/Educação Especial. Como aspectos principais, discutem-se a contribuição das atividades grupais para a tomada coletiva de decisões e a definição de papéis por parte dos estudantes, bem como para sua aprendizagem a partir do confronto de diferentes hipóteses no grupo. Destaca-se o ensino colaborativo como qualificador das práticas pedagógicas desenvolvidas, na medida em que prevê a parceria entre a educação especial e o ensino comum em sala de aula, com alternância de papéis e equidade de responsabilidades nas ações de planejamento, desenvolvimento das aulas e avaliação das propostas e dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação grupal. Aprendizagem. Práticas pedagógicas articuladas. Educação inclusiva.

**ABSTRACT:** This article is configured as an experience report and aims to report pedagogical practices developed by collaborative teaching, with emphasis in the knowledge construction by group interaction in the second year of elementary school at a public institution, in the scope of PIBID/UFSM/Special Education. As the main aspects, the contribution of group activities for collective decision-making, the definition of roles by students, and their learning from the confront in the different hypotheses in the group are discussed. Collaborative teaching is highlighted as a qualifier of the developed pedagogical practices since it predicts the partnership between special education and the regular classroom switching roles and with equality of responsibilities in the planning actions, class development, and evaluation of the proposal and students.

**KEYWORDS:** Group interaction. Learning. Articulated pedagogical practices. Inclusive education.

### Introdução

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1997, p. 29).

\* Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3245-8257>. franciele.rkonig@gmail.com

\*\* Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X> fabianebridi@gmail.com

Nosso viver/aprender ocorre no espaço da convivência, nenhum ser humano “vive e aprende-aprende e vive” fora das relações (MATURANA, 1997). No âmbito educacional, mais especificamente no que tange aos processos de escolarização de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação<sup>1</sup>, as possibilidades relacionais assumem nova dimensão a partir das políticas de inclusão escolar instituídas nos anos 2000. As normativas e orientações legais<sup>2</sup> nesse período possuem destaque por sua perspectiva inclusiva, referendando o espaço dos alunos considerados público da educação especial nas escolas comuns, primando pela garantia do acesso, permanência e aprendizagem.

Com os movimentos em prol da organização da educação especial em uma perspectiva inclusiva, a sala de aula comum passa a ser o *lócus* privilegiado para a promoção da aprendizagem dos estudantes público-alvo, que historicamente tiveram seus percursos de aprendizagem direcionados a espaços especializados. A partir dessa nova configuração, emergem possibilidades teórico-práticas que visam a qualificação da oferta pedagógica a esses estudantes, por meio da articulação entre o professor de educação especial e professor do ensino comum.

Em defesa da inclusão escolar e visando compartilhar possibilidades de promoção da aprendizagem de todos os estudantes, este escrito tem como objetivo relatar experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas por meio do ensino colaborativo, com ênfase na construção de conhecimento através da interação grupal. A experiência que embasa o relato foi desenvolvida em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de ensino localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul. As ações ocorreram a partir da imersão de uma bolsista, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/UFSM na turma, desenvolvendo ações em colaboração com a professora regente durante o período de um ano, com periodicidade de duas vezes na semana.

Dentre os delineamentos conceituais sobre as possibilidades de efetivação da articulação entre a educação especial e o ensino comum, o presente relato centra-se no conceito de ensino colaborativo. A proposta prevê a colaboração entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, primando pela organização de práticas que contemplem as diversas características de aprendizagem identificadas no grupo. Essa

---

<sup>1</sup> Estudantes considerados público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

<sup>2</sup> Destacamos a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008).

configuração das ações educativas em uma perspectiva inclusiva qualifica o contexto relacional dos estudantes público-alvo na medida em que favorece a interação com os colegas no desenvolvimento das atividades.

O desenvolvimento da proposta articulada na referida turma ocorreu por meio do encaminhamento do estudante J.V. para acompanhamento das ações do Programa. J.V. estava matriculado em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental e foi indicado para o acompanhamento a partir de seu histórico de dificuldades na aprendizagem. Dessa forma, as ações da bolsista contemplaram práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva individualizada com o estudante, na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, e estratégias metodológicas diversificadas no contexto da sala de aula do ensino comum. As ações desenvolvidas na sala comum, objetivando a promoção da aprendizagem de toda a turma, por meio da interação entre os colegas, constituem o foco deste relato.

Endossa este estudo o diário de campo da bolsista pibidiana<sup>3</sup> com os registros realizados ao longo do desenvolvimento da proposta. Pretende-se discutir a potência dos processos interacionais para a aprendizagem dos estudantes, mobilizadas a partir da articulação do trabalho entre o ensino comum e a educação especial.

### **Interação grupal e os processos de aprendizagem - construção compartilhada dos processos de leitura e escrita**

[...] o processo de ensino-aprendizagem é sempre um processo que articula todas as dimensões do ser. Nessa perspectiva, o ensino de forma solitária torna-se um processo ilusório pois conhecer é sempre conexão. (PELLANDA, 2009, p.43).

A possibilidade de interações grupais no contexto da sala de aula configura um dos principais fatores qualificadores dos processos de aprendizagem dos estudantes. O trabalho grupal desencadeia conflitos cognitivos pelo confronto de diferentes hipóteses. Se uma criança expõe ao seu grupo uma resposta para determinada tarefa e é contestada por uma visão diferente, todo o grupo é mobilizado a pôr em cheque suas concepções frente à situação perturbadora, em busca de uma resposta satisfatória.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1999) fundamentam essa prática, na medida em que assumem a importância das interações sociais, construídas na e a partir da linguagem,

---

<sup>3</sup> Autora deste artigo.

para o processo de aprendizagem dos sujeitos. Nesse viés, a promoção de atividades grupais abre espaço para a criação de redes interacionais entre os estudantes e entre estudantes e educadores, promovendo a descentralização do conhecimento e inserindo as crianças em um papel de protagonismo.

Ao direcionarmos o olhar aos processos de aprendizagem dos estudantes acompanhados pela educação especial, emerge a necessidade de refletirmos acerca das possibilidades relacionais ofertadas a esses sujeitos ao longo de sua escolarização. Considerando que é na sala comum que o estudante passa a expressiva maioria de seu tempo escolar e que é nesse espaço que são possibilitadas interações com seus pares, em um contraponto ao atendimento educacional especializado realizado individualmente ou em pequenos grupos na sala de recursos, o fortalecimento da articulação entre a educação especial e o ensino comum aponta um caminho potente para a qualificação da aprendizagem dos estudantes público-alvo.

A delimitação do *locus* de realização das ações ocorreu a partir da indicação, realizada pela escola, que o PIBID/UFSM/Educação Especial acompanhasse um estudante da turma em questão. O estudante, identificado ao longo deste escrito como J.V., apresentava um histórico de dificuldades em seus processos de aprendizagem. Segundo a professora da turma, J.V. frequentemente resistia às propostas desenvolvidas em sala de aula e manifestava dificuldades mais expressivas em leitura, escrita e aritmética.

O encaminhamento de J.V. para participação no projeto configurou um elemento propulsor da imersão da bolsista pibidiana no contexto da sala de aula a fim de, inicialmente, compreender os processos de aprendizagem desse estudante na interação com os colegas. Os elementos observados balizaram o desenvolvimento do trabalho colaborativo, com vistas a contemplar as necessidades educacionais do estudante, concomitantemente à qualificação das práticas pedagógicas ofertadas a toda a turma.

A articulação entre a bolsista pibidiana e a professora regente da turma foi alicerçada na proposta de Ensino Colaborativo, compreendido como “um trabalho de parceria de dois profissionais, que atuam como coprofessores, sendo um o ‘educador geral ou de ensino comum’ e ou outro, um ‘educador especial’ (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.38). Segundo esse modelo, ambos os professores atuam de forma colaborativa no planejamento, desenvolvimento da aula e avaliação, buscando a qualificação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e de toda a turma.

Na proposta colaborativa desenvolvida, a professora regente da turma e a bolsista pibidiana pautavam suas ações no planejamento semanal, construído de maneira conjunta entre elas. Desse planejamento emergiam inicialmente as propostas que seriam desenvolvidas nos momentos em que a professora e a bolsista estariam atuando colaborativamente em sala de aula. Com o amadurecimento da parceria, o planejamento colaborativo configurou-se em elemento fundante de toda a prática desenvolvida na turma pela professora regente, independentemente da presença da bolsista pibidiana.

A construção da parceria entre educação especial e ensino comum, nesse cenário, perpassou por distintas fases de colaboração e diferentes arranjos organizacionais: inicialmente, a professora da turma era responsável pelo planejamento, desenvolvimento da prática pedagógica e avaliação, e a bolsista pibidiana permanecia em um papel de observadora a fim de conhecer as relações construídas naquele grupo. Essa configuração constitui a fase inicial da colaboração, que pode ser definida como “um professor ensina, o outro observa” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) e é fundamental para a construção da parceria.

Com o tempo de desenvolvimento da articulação, tendo em vista a definição de objetivos em comum, a bolsista pibidiana passou a assumir um papel de mediação junto à turma, atingindo a fase intermediária do ensino colaborativo. Nessa fase, a professora da turma assumia a responsabilidade pelo planejamento, desenvolvimento da proposta e avaliação, e a bolsista pibidiana circulava pela turma, auxiliando os estudantes de forma mais direta. Essa organização pode ser definida, também, como “um professor e um auxiliar” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) e, embora ainda não configure uma colaboração, já anuncia avanços na construção da parceria entre os educadores.

A fase final do ensino colaborativo efetivou-se com a parceria da professora do ensino comum e da bolsista pibidiana no planejamento, desenvolvimento das ações e avaliação, em equidade de responsabilidade. Salienta-se que a alternância entre as três fases de colaboração não ocorreu, necessariamente, de forma linear, de forma que a proposta transitou entre as diferentes formas de parceria a depender dos objetivos previstos para cada momento.

Destaca-se, enfim, que um elemento fundamental para a construção do ensino colaborativo é a definição de objetivos em comum, tanto para o/os estudante/s considerados público-alvo da educação especial quanto para toda a turma. Nesse viés, a construção desta proposta colaborativa foi alicerçada no objetivo de qualificar as possibilidades de aprendizagem do estudante J.V. por meio da interação com seus colegas, bem como a

aprendizagem de todos os estudantes da turma, tendo como foco os processos interacionais. Nessa perspectiva, a interação grupal constituiu o elemento organizador da proposta desenvolvida em articulação entre ensino comum e educação especial.

Considerando que a turma, na época, compunha o ciclo de alfabetização, as ações desenvolvidas em colaboração foram direcionadas à construção da leitura e da escrita, pautadas nos objetivos comuns entre a bolsista pibidiana e a professora regente da turma. Para tanto, foi realizado um movimento inicial de sondagem na turma, a fim de conhecer os diferentes níveis entre os estudantes e construir a proposta a partir da característica do grupo.

A avaliação inicial das hipóteses sobre a leitura e a escrita apresentada pelos estudantes foi realizada por meio da testagem sugerida por Ferreiro e Teberosky (1999), composta pela escrita de quatro palavras e uma frase, de modo a oferecer subsídios ao planejamento das práticas futuras. Esse momento foi construído através do diálogo entre a bolsista pibidiana e a professora, para que fossem definidas as estratégias e atribuições de cada uma.

Considerando a dinâmica da turma e a inviabilidade de encontrar todos os alunos da turma no período inverso ao da aula, as testagens foram conduzidas pela bolsista pibidiana em uma sala próxima à sala da turma, para que fosse possível atender individualmente cada estudante. Durante a realização das testagens, a professora da turma conduzia um momento, planejado pelas duas professoras, com o grande grupo, de modo a favorecer a organização da turma durante a realização das testagens individuais.

A análise da testagem inicial evidenciou diferentes níveis de construção da leitura e da escrita entre os estudantes. Constatou-se que, dentre as dezenove testagens realizadas, dois estudantes apresentaram uma hipótese silábica, um deles trazendo indícios de uma hipótese silábico-alfabética em seus escritos. A saber, a hipótese silábica é caracterizada pela atribuição de um caractere para cada unidade sonora da palavra, ou seja, um caractere para cada sílaba. Essa hipótese pode ser acompanhada de valor sonoro, quando a criança faz a correspondência entre o som ouvido e a letra elencada para representá-lo; ou pode ocorrer sem a atribuição de valor sonoro, não sendo necessária nenhuma correspondência entre o som ouvido e a letra selecionada para representá-lo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No grupo de estudantes que apresentou uma hipótese silábica, identificou-se o estudante J.V. Ao ser solicitada a escrita de palavras com mais de uma sílaba, J.V. não hesitava em atribuir a cada som falado um caractere, contando e indicando com os dedos o

número de partes sonoras de cada palavra. Contudo, ainda não apresentava atribuição de valor sonoro aos caracteres utilizados em seus escritos.

Um conflito foi estabelecido no momento da escrita de uma palavra monossilábica. Grafar tal palavra exigiu que o estudante reformulasse seu critério de quantidade mínima de caracteres, característica da escrita pré-silábica, anterior à hipótese silábica. Inicialmente, parecia-lhe inaceitável grafar uma palavra com apenas um caractere, era necessário três, uma palavra não poderia ser escrita com menos do que três letras. A necessidade de um número mínimo de caracteres (pelo menos três) para a escrita de uma palavra marca uma das características da hipótese pré-silábica.

No processo de escrita da palavra monossílaba, J.V. realizou vários investimentos em justificar a existência de mais de um caractere na escrita da palavra, entretanto, predominou a hipótese silábica e o critério de quantidade mínima de caracteres foi abandonado.

Além das hipóteses silábicas apresentadas por estes dois alunos, outros dois estudantes demonstraram uma hipótese silábico-alfabética, definindo uma transição ao nível alfabético, e as demais quinze crianças apresentaram escritas de nível alfabético, quando a criança já compreende que as sílabas são compostas por unidades sonoras menores. As crianças que apresentaram predominância da hipótese alfabética demonstram apenas situações conflituosas ao grafarem sílabas complexas e realizando aglutinações ou segmentações de algumas palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Destaca-se que essas são características inerentes ao processo de construção de escrita e que serão superadas ao longo da escolarização.

Considerando a diversidade de hipóteses sobre a leitura e a escrita identificadas na turma, a proposta foi pautada nos processos interacionais buscando favorecer a aprendizagem pelo compartilhamento de diferentes hipóteses. Assim, a bolsista PIBIDiana e a professora do ensino comum dialogavam constantemente a fim de planejarem e desenvolverem propostas que favorecessem a aprendizagem de J.V. e de toda a turma, priorizando as possibilidades de interação entre os estudantes, por meio do trabalho em grupos.

A aposta no trabalho grupal pautou-se na compreensão acerca da potência do confronto entre as diferentes hipóteses sobre a leitura e a escrita apresentadas pelas crianças. Para Teberosky (1987), a escola é um dos poucos locais, talvez o único, que possibilita que crianças da mesma idade convivam cotidianamente, realizando constantes intercâmbios com adultos e crianças de diferentes idades. Nesse sentido, “esta situação privilegiada pode ser

aproveitada para que as crianças compartilhem entre si o processo de compreensão da escrita, através de seus intercâmbios” (TEBEROSKY, 1987, p.125). Portanto, a promoção de espaços/momentos que privilegiam a interação entre os estudantes, por meio de atividades grupais, possibilita o protagonismo e a qualificação das possibilidades de aprendizagem de toda a turma.

Inicialmente, a proposição de trabalho grupal se tornou um elemento perturbador aos estudantes, considerando a sua adaptação aos moldes tradicionais da escola, que prima pela disposição individual dos alunos na sala de aula. Nos primeiros momentos grupais organizados, os estudantes apresentaram dificuldades em administrar as várias hipóteses apresentadas pelos integrantes e parecia-lhes improvável resolver a tarefa de maneira coletiva. Os relatos do diário de campo referente à primeira atividade grupal exemplificam:

Os estudantes sentiram dificuldades em trabalhar de maneira coletiva, sendo necessárias intervenções no sentido de orientar a organização do trabalho. (Diário de Campo).

Os registros do diário de campo nos apontam sobre o aspecto processual e construtivo da cultura de trabalho grupal na sala de aula. Habitados a trabalharem individualmente, os estudantes foram desafiados a ressignificarem suas formas de ser/estar em sala de aula e de protagonizarem sua aprendizagem, que agora aconteceria em constante interação com o grupo.

No caso de J.V. não foi diferente: no início da proposta, era observável a sua resistência em acompanhar as atividades em sala de aula, sendo preferível brincar com seu material ou transitar pela sala. Essa situação anunciava a necessidade de um resgate de J.V. como um sujeito aprendente, ressignificando lugar na turma e colocando-o em uma condição de capacidade de construir e colaborar com as aprendizagens mobilizadas no grupo.

Como uma estratégia inicial, buscando habituar os estudantes ao trabalho grupal, foi instituído semanalmente o circuito de jogos, planejados e conduzidos em colaboração entre a bolsista PIBIDiana e a professora do ensino comum, articulando objetivos mais específicos para J.V. e objetivos da turma. Os circuitos de jogos foram utilizados como uma estratégia propulsora do trabalho grupal, na medida em que solicitava dos estudantes a interação e o trabalho coletivo durante o jogo.

A proposta consistia em quatro mesas de jogos pelas quais os estudantes, também organizados em quatro grupos, deveriam perpassar em determinados intervalos de tempo, de



modo que todos os grupos interagissem com todas as mesas de jogos. A divisão dos estudantes ocorria por meio de diferentes estratégias, visando promover a heterogeneidade de hipóteses dentro de cada grupo.

Com a proposta de circuito de jogos, os estudantes passaram a naturalizar o trabalho grupal em sala de aula, tornando-se capazes de solucionar coletivamente as situações conflituosas e abertos a compartilharem suas concepções, de modo a mobilizar uma rede de construção coletiva de saberes. Organizavam-se na divisão e realização das atividades necessárias para a tarefa e intensificaram a colaboração na organização dos registros escritos.

J.V. também ressignificou seu lugar na turma e sua relação com a aprendizagem. Ao longo das propostas, o planejamento colaborativo entre a professora e a bolsista PIBIDiana buscava contemplar estratégias que se aproximassem das preferências e habilidades de J.V. para que ele também tivesse a possibilidade de ensinar algo aos colegas. Nesse viés, pretendia-se ressignificar o lugar do estudante na turma, bem como a sua própria relação com a aprendizagem.

No início do desenvolvimento das atividades grupais, J.V. frequentemente era convocado pelos colegas a contribuir com suas habilidades artísticas, sendo o responsável pelos desenhos e pinturas dos materiais e registros construídos no grupo. Aos poucos, o estudante sentiu-se autorizado a também expor ao grupo suas hipóteses e sugestões, a partir daquilo que já havia aprendido e deixava-lhe em uma condição de segurança.

Assim, foi ampliada a possibilidade de confrontar suas hipóteses com as demais concepções sobre a leitura e a escrita apresentadas pelos colegas, elemento que, aliado à presença de duas professoras em sala de aula, proporcionou ao estudante movimentos de desequilíbrios e reconstruções em seu processo de construção da lectoescrita. A respeito disso, registros encontrados nos diários de campo apontam para esse aspecto, indicando o estabelecimento de conflitos no trabalho grupal:

Percebia-se a situação conflituosa cada vez que um colega afirmava a necessidade de mais de uma letra para compor uma sílaba, o que contrariava a hipótese silábica em que o estudante operava (Diário de Campo).

Ao mesmo tempo que J.V. podia auxiliar seus colegas em jogos que envolvessem a percepção das sílabas em um palavra, pois havia aprendido a demarcar cada unidade sonora com uma batida de palmas, seus colegas que já escreviam a partir de uma hipótese alfabética

lhes sinalizavam, em outros momentos, que uma letra apenas não bastava para grafar determinadas sílabas. Por meio dos circuitos, J.V. e seus colegas tornaram-se protagonistas de suas aprendizagens, descentralizando a figura das professoras como únicas capazes de ensinar algo.

A respeito desse método utilizado, encontramos na literatura discussões acerca da potência da proposta de circuitos para a aprendizagem dos estudantes. Destaca-se o estudo de Augusti *et al* (2007) que aborda os circuitos como elementos propulsores da construção da leitura e da escrita, na medida em que reúnem elementos determinantes que contribuem neste processo: o aspecto lúdico contemplado nas atividades, a interação entre os colegas e, ainda, os próprios jogos, já que não são exercícios monótonos ou repetitivos.

Assim, o trabalho grupal passou a ser a base das ações desenvolvidas, perpassando todas as temáticas pretendidas tanto por meio de circuitos quanto por meio da realização das mesmas atividades por todos os grupos, como produções textuais, teatros etc.. Com vistas a promover o protagonismo dos estudantes em seus processos de aprendizagem, durante a realização das atividades grupais a professora e a bolsista pibidiana assumiram um papel de observadoras, atentas às interações, conflitos entre diferentes hipóteses e construções desenvolvidas em cada grupo.

O fortalecimento dos processos interacionais ao longo das atividades tornou-se um grande aliado para o desenvolvimento da proposta. Primando por momentos de confronto entre diferentes concepções, a fim de que os grupos evoluíssem coletivamente em suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, foram planejadas atividades que demandassem, para além da construção coletiva, uma decisão consensual no grupo.

A possibilidade de diálogo com os colegas por meio da interação grupal é fundamental para o processo de construção da leitura e da escrita. Para Bolzan (2007):

(...) a socialização do conhecimento oferece vantagens ao permitir trocas significativas entre o que cada um faz ou diz no curso da atividade, isto é, proporciona que sejam expostos e discutidos os diferentes pontos de vista. Assim, as trocas entre as crianças podem acontecer de maneira espontânea, propiciando ao professor, em sala de aula, o aproveitamento desses intercâmbios, a valorização da riqueza dessas informações e dessas ideias produzidas no grupo, o que pode contribuir, significativamente, na forma de organização das situações de ensino e na sua relação professor/alunos/conteúdos. (BOLZAN, 2007, p.118).

A ênfase no trabalho grupal pretendia favorecer essas relações entre os estudantes e entre os estudantes e suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, primando pela possibilidade de revalidar ou refutar sua hipótese a partir da hipótese de seus pares.

Para exemplificar o desenvolvimento do trabalho grupal, destacaremos dois principais momentos: um realizado em pequenos grupos, por meio de “palavras cruzadas gigantes” e um segundo momento, realizado na interação entre toda a turma, por meio do registro coletivo de uma aula sobre o dia do Gaúcho.

A realização das ‘palavras cruzadas gigantes’, confeccionadas em folhas de E.V.A, contemplou quatro palavras cruzadas diferentes, contendo dez palavras vinculadas às temáticas abordadas em aula ao longo da semana. As palavras cruzadas foram distribuídas entre os quatro grupos formados pelos estudantes, respeitando a organização de forma heterogênea, primando pelo confronto de diferentes hipóteses. Realizar essa tarefa demandou do grupo intensa capacidade de diálogo e resolução de problemas, tendo em vista que a atividade especificava a quantidade de letras que compunham cada palavra a ser escrita. Assim, diferentes hipóteses eram colocadas em cheque e o grupo precisava encontrar um consenso, garantindo que a atividade fosse resolvida.

O confronto de hipóteses no grupo durante a realização da palavra cruzada tornou-se muito rico. Estudantes com hipótese silábica viam-se desafiados a encontrar uma solução para os espaços excedentes ao seu critério de uma letra para cada ‘parte’ sonora. Dentre os estudantes que já escrevem em um nível alfabético, o confronto ocorria entre os critérios ortográficos. Na interação, todas as hipóteses eram analisadas e reformuladas no grupo, até que se tornassem consensuais. Assim, necessariamente, a resolução da tarefa implicou na reformulação das concepções sobre a leitura e a escrita de todo o grupo. (Diário de Campo).

Os confrontos entre as diferentes hipóteses ao longo da realização das palavras cruzadas consistiu em um fator mobilizador da aprendizagem de todo o grupo. J.V., em seu grupo, colocou-se em uma posição ativa, marcando com palmas cada unidade sonora das palavras a serem escritas, característica do nível silábico, e indicando quantas sílabas cada palavra continha. A partir da iniciativa de J.V., os demais colegas de seu grupo dedicavam-se a perceber quais letras eram necessárias para a escrita das sílabas demarcadas, oferecendo potentes estímulos para a ressignificação das hipóteses apresentadas pelo estudante.

Outra atividade que evidenciou a potência das interações entre os estudantes nos processos de construção da leitura e da escrita diz respeito ao registro coletivo realizado a

partir de uma aula sobre o dia do Gaúcho, construído à partir de uma atividade grupal em que os estudantes foram convidados a sistematizar e apresentar para a turma informações sobre a cultura do Rio Grande do Sul, sendo cada grupo responsável por um aspecto: culinária, vestimenta, símbolos e músicas tradicionais.

Para a realização dessa atividade, cada grupo precisaria atingir um consenso sobre sua organização, definir as fontes de consulta, quais informações seriam contempladas e a estratégia a ser utilizada para sua apresentação. Nesse sentido, a cultura de trabalho grupal que vinha sendo consolidada na turma foi fundamental para a realização da proposta. Para o registro escrito das informações sobre cada temática, os grupos adotaram diferentes estratégias: alguns dividiram a tarefa da escrita entre todos os componentes do grupo, auxiliando-se mutuamente, outros elegeram um escriba, que deveria realizar todo o registro escrito contando com a ajuda dos colegas. Outro grupo elencou dois escribas, enquanto os demais integrantes seriam responsáveis pela organização dos desenhos e das imagens.

Após a apresentação para o grande grupo, os estudantes deveriam realizar, individualmente, uma produção textual sobre a atividade grupal realizada. A possibilidade de elaborar textos como forma de registro das atividades desenvolvidas colaborativamente com os colegas consistia em um potencializador do envolvimento e da disponibilidade dos estudantes em se aventurarem em suas concepções sobre a leitura e a escrita.

Escrever espontaneamente possibilita à criança explorar e refletir sobre suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita. Ainda, estimula os processos criativos, o planejamento, organização e concretização do pensamento em forma de texto, sem a preocupação exaustiva com as questões ortográficas. Assim, os estudantes eram estimulados à escrita criativa e espontânea após cada atividade e o acompanhamento dos registros possibilitava a percepção de suas evoluções.

A atividade culminou no registro de frases vinculadas à temática, da seguinte forma: cada estudante deveria elaborar uma frase que relatasse uma aprendizagem sua sobre a cultura gaúcha e escrever no quadro da sala. A cada frase escrita, toda a turma era convidada a contribuir, expondo para os colegas suas concepções sobre a ortografia e pontuação do registro frasal realizado. Após uma decisão consensual do grande grupo, cada estudante deveria copiar a versão final da frase, elaborada de maneira coletiva. Os registros do diário de campo enfatizaram a contribuição dessa atividade para os processos de aprendizagem dos estudantes.

Os estudantes interagiram de maneira satisfatória com a atividade, demonstrando grande interesse em escrever no quadro. Foram muito participativos em auxiliar os colegas em suas escritas, e aceitaram tranquilamente as intervenções dos demais em seus escritos. Foram registradas dezoito frases, todas elas discutidas na turma. Destacaram-se os sinais de pontuação, trabalhados na semana anterior pela professora do ensino comum, bem como, foi salientada a importância da intervenção dos colegas para o confronto e evolução das hipóteses dos estudantes, pois ao escrever sua frase no quadro o estudante deparava-se com diferentes concepções no grupo, construindo, assim, um ambiente rico em desequilíbrios e confronto de diferentes hipóteses (Diário de Campo).

Salienta-se a potência das interações grupais para o desencadeamento de reorganizações das concepções dos estudantes sobre os processos de ler e escrever. Aos estudantes que, como J.V., manifestavam predominância de uma hipótese silábica, as contribuições dos colegas geravam conflitos e movimentos em prol da percepção de que cada unidade sonora é composta por outras unidades menores, ou seja, cada sílaba é composta por letras que formam o seu som. Aos estudantes que já escreviam alfabeticamente, as contribuições dos colegas ofereciam contribuições de ordem gramatical, de acentuação e pontuação.

Assim, em uma mesma atividade foram contempladas mediações potentes a todos os estudantes, a partir de suas hipóteses. Destaca-se a potência da promoção de construções coletivas de escritos entre os estudantes, compreendendo que o confronto das diferentes hipóteses contribui para a aprendizagem de toda a turma.

Como estratégia avaliativa da proposta desenvolvida, especialmente no que tange ao processo de alfabetização, foram realizadas novas testagens sobre a leitura e a escrita com os estudantes. A organização da testagem pautou-se em uma atividade prática sobre germinação, realizada anteriormente, planejada e desenvolvida em colaboração entre a professora da turma e a bolsista PIBIDiana. A opção pela temática buscou motivar os estudantes pelo vínculo afetivo com as plantinhas em processo de germinação, produtos da atividade desenvolvida.

A testagem objetivou identificar possíveis mudanças em suas concepções sobre a leitura e a escrita, a partir de um contraponto com a testagem realizada no início da proposta. A condução da testagem final foi semelhante àquela realizada no início do processo, por meio de planejamento colaborativo e divisão das funções entre a bolsista e a professora.

Com esse novo processo avaliativo, a professora e a bolsista tiveram a oportunidade de analisar os avanços de cada estudante, bem como traçar um panorama dos aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos.

A análise dos escritos trouxe indícios de evoluções nas questões gramaticais pelos estudantes que, na testagem inicial, já apresentaram uma hipótese alfabética. Destaca-se a grafia de sílabas complexas, as quais deixaram de ser um desafio para a grande maioria. Casos de segmentação presentes na primeira testagem também não foram identificados na escrita dos estudantes que operam em nível alfabético.

No que tange ao processo de construção da escrita pelos estudantes que, no início da proposta de colaboração, operavam em nível silábico alfabético, destacaram-se as evoluções de estudantes que apresentaram escritas alfabéticas na testagem final.

No caso de J.V., que, ao início da proposta, apresentou uma hipótese silábica sem atribuição de valor sonoro, foi possível observar importantes evoluções nas testagens realizadas ao final do período. Embora os escritos espontâneos do estudante apresentados na testagem final sejam caracterizados pela predominância de uma hipótese silábica, durante a realização da testagem foi observável o surgimento de um novo elemento na escrita de J.V.: a atribuição de valores sonoros convencionais. Já não bastava atribuir a cada sílaba uma letra, era necessária uma correspondência sonora entre o som falado e a letra escrita. Essa característica apareceu principalmente nas sílabas iniciais, nas quais J.V. detinha-se por mais tempo buscando compreender qual a letra mais apropriada para satisfazer sua hipótese.

Nessa direção, a análise do processo de construção da leitura e da escrita ao longo do desenvolvimento da proposta de Ensino Colaborativo, apresenta um indicativo de evoluções nas concepções dos estudantes. Os resultados observados no comparativo entre a testagem inicial e final, bem como a escuta sensível das relações construídas entre os estudantes durante a realização das atividades apontam para a interação grupal como um elemento potencializador da aprendizagem de toda a turma.

Pode-se compreender a articulação do trabalho entre educação especial e ensino comum como uma estratégia qualificadora da aprendizagem dos estudantes na medida em que favorece a construção de saberes na interação com os colegas, a partir da intensificação do trabalho grupal nas atividades em sala de aula, aliada à presença de duas professoras para condução da proposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação inclusiva implica, necessariamente, na reflexão e investimento em prol da melhoria das condições de aprendizagem de todos os estudantes. Essa premissa, aliada aos desafios identificados no processo de escolarização e aprendizagem de um grupo plural de sujeitos, direciona-nos à discussão do ensino colaborativo como uma estratégia potente para a diversificação das práticas pedagógicas em sala de aula.

A experiência que fomentou este relato nos aponta caminhos para a qualificação das possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiências. Embora nosso foco de intervenção e análise tenha se pautado na construção da leitura e da escrita, compreendemos que a experiência de colaboração entre o ensino comum e a educação especial teria semelhante efeito positivo na aprendizagem dos mais diversos saberes mobilizados no cenário escolar. No mesmo viés, a construção da aprendizagem a partir do protagonismo dos estudantes, por meio dos processos interacionais, pode ser compreendida como uma estratégia metodológica potente, na medida em que favorece a construção do conhecimento em um processo naturalmente humano, por meio da linguagem.

Podemos considerar, ainda, que a presença de uma segunda professora, em equidade de responsabilidades e com alternância de papéis no âmbito da turma, contemplando ações de planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas, favoreceu a diversificação dos recursos e estratégias metodológicas utilizadas, bem como possibilitou o desenvolvimento de ações direcionadas às necessidades identificadas no estudante indicado ao acompanhamento pelo PIBID no contexto da sala de aula comum.

Além disso, a adoção do ensino colaborativo envolveu também um processo formativo, possibilitando à bolsista de educação especial ampliar seu saber experiencial sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação especial, na medida em que deslocou a atuação para o contexto de uma turma. No mesmo viés, favoreceu a construção de novos saberes pela professora da turma, instigando-a a considerar uma prática pedagógica plural e acessível a toda a turma.

O deslocamento das práticas pedagógicas em educação especial para o espaço da sala de aula comum, em alternância de papéis com a professora da turma, atribui à intervenção com o estudante indicado ao acompanhamento pela educação especial um elemento primordial: a possibilidade de interação com seus pares, o confronto de hipóteses no grupo,

bem como a qualificação das propostas desenvolvidas durante todo seu tempo de permanência no espaço escolar.

Aos estudantes público-alvo da educação especial, a possibilidade de confrontar suas concepções e visões de mundo com um grupo de colegas qualifica seus processos de aprendizagem e torna garantido seu direito de acesso e permanência (com qualidade) no ensino comum. O diálogo e partilha de saberes entre o campo da pedagogia e da educação especial contribuem para a adoção de estratégias pertinentes aos processos inclusivos, pautadas na premissa de acesso universal aos conhecimentos.

Assim, a articulação do trabalho docente pode implicar na melhoria das práticas pedagógicas, de modo a potencializar os processos de aprendizagem de todos os estudantes, na medida em que diversifica as opções metodológicas e favorece as trocas psicossociais, fundamentais à construção dos conhecimentos.

### Referências Bibliográficas

- AUGUSTI, Débora Toniolo, *et al.* Mediações Pedagógicas no processo de construção da leitura e da escrita: as atividades em circuito. In: BOLZAN, Dóris Pires Vargas (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: EDITORA DA UFSM, 2007
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: EDITORA DA UFSM, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- CAPELLINI, Vera Lúcia; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KÖNIG, Franciele Rusch. **Diário de Campo**. Santa Maria, 2015.
- MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997
- MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Paulo: Edufscar, 2014.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gómez. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Smanovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Artigo recebido em: 23-03-23 Artigo aprovado em: 15-08-23 Artigo publicado em: 28-08-2023